



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

NATHÁLIA DELGADO BUENO DA SILVA

**PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO: MODELOS EM ANÁLISE**

MARÍLIA, SP
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

NATHÁLIA DELGADO BUENO DA SILVA

**PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO: MODELOS EM ANÁLISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor(a).
Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA, SP
2021

Ficha Catalográfica

S586p	Silva, Nathália Delgado Bueno da Programas de excelência na Pós-Graduação em Educação: Modelos em análise / Nathália Delgado Bueno da Silva. -- Marília, 2021 128 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Carlos da Fonseca Brandão 1. Avaliação. 2. Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> . 3. Programas de Excelência. 4. Educação. 5. Educação Comparada. I. Título.
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada

NATHÁLIA DELGADO BUENO DA SILVA

**PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO: MODELOS EM ANÁLISE**

Tese para obtenção do título de Doutor (a). Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis, SP
Orientador

Prof. Dr. Júlio Cesar Torres
Universidade Estadual Paulista, UNESP/São José do Rio Preto, SP

Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar
Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, SP

Prof^a. Dr^a. Tânia Barbosa Martins
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof^a. Dr^a. Ione da Silva Cunha Nogueira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Campus de Três Lagoas, MS

SILVA, Nathália Delgado Bueno da. Programas de Excelência na Pós-Graduação Em Educação: Modelos em Análise. 2021. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília, SP.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o modelo de Pós-graduação *Stricto Sensu* considerado de excelência pela CAPES. Tendo por base a metodologia da Educação Comparada, o percurso da pesquisa foi do contexto macro ao micro, investigando primeiramente os documentos legais que balizaram este nível de ensino no decorrer dos anos, visando identificar se há um modelo ou modelos sendo direcionados. Após, focou-se na Área da Educação, uma das 49 presentes até o momento no Sistema Nacional de Pós Graduação. Os elementos investigados na Área alinham-se aos supracitados. Buscando identificar estes elementos no contexto prático, finalizou-se a pesquisa analisando as Fichas de Avaliação, referentes à Quadrienal 2017, dos Programas na Área da Educação que atingiram o conceito de excelência, a nota 7. Os dados demonstram que tanto no Sistema de forma geral, como na Área da Educação é restrito o número de Programas que atingem os conceitos mais elevados no final da Avaliação CAPES, e quando atingem estes estão localizados nas mesmas regiões, havendo uma disparidade histórica entre as regiões Norte e Sul do País, sendo esta última privilegiada no que diz respeito à Pós-graduação *stricto sensu*, seja pela quantidade de programas, seja pelas notas que recebem. A pesquisa chega a Tese de que não há um modelo organizacional e dimensional específicos que traduzem o que seja um Programa de Excelência na Área da Educação, pois, os três assim certificados possuem tamanhos diferenciados, instâncias administrativas diferenciadas, bem como, especificidades em suas organizações. O que os une são os índices que alcançam nos quesitos quantitativos da ficha avaliativa. Desta forma, conclui-se que elevar os índices frente aos demais programas no cenário nacional, é o que justifica o conceito de excelência, não importando o modelo e estrutura que seguem.

Palavras-chave: Avaliação; Pós-graduação *Stricto Sensu*; Programas de Excelência; Educação; Educação Comparada.

SILVA, Nathália Delgado Bueno da. Graduate Programs of Excellence in Education: Models in Analysis. 2021. 130 f. **Thesis** (Doctorate in Education) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília, SP.

ABSTRACT

The present research aimed at analyzing the *Stricto Sensu* Postgraduation model considered of excellence by CAPES. Based on the Comparative Education methodology, the research path went from the macro to the micro context, firstly investigating the legal documents that guided this level of education over the years, in order to identify if a model or models being recommended. Then, we focused on the Education Area, one of the 49 presents so far in the National Post Graduation System. The elements investigated in the Area are aligned with the aforementioned. Seeking to identify these elements in the practical context, the research was concluded by analyzing the Assessment Forms, referring to the Quadrennial 2017, of the Programs in the Area of Education that reached the concept of excellence, the grade 7. The data show that both in the System in general, as in the Area of Education, the number of programs that reach the highest concepts at the end of the CAPES Evaluation is limited, and when they do, they are located in the same regions, with a historical disparity between the North and South regions of the country, the latter being privileged as regards to the *stricto sensu* Post Graduation, either by the number of programs or by the grades they receive. The research comes to the thesis that there is not a specific organizational and dimensional model that translates what an Excellence Program in Education Area is, because, the three so certified have different sizes, different administrative instances, as well as, specificities in their organizations. What unites them are the indexes they reach in the quantitative items of the evaluation form. Therefore, it is concluded that raising the indexes in comparison to other programs on the national scene is what justifies the concept of excellence, regardless of the model and structure they follow.

Keywords: Evaluation; *Stricto Sensu* Post-Graduation; Excellence Programs; Education; Comparative Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Painel Dinâmico de Consulta – Resultado da Avaliação Quadrienal.....	15
Figura 2 – Representação gráfica de um estudo de educação comparada de dois locais.....	26
Figura 3 – Representação gráfica de um estudo comparado com um único lugar no centro	27
Figura 4 – Comparações entre momentos de tempo diferentes por meio do Cubo de Bray e Thomson.....	28
Figura 5 – Painel Dinâmico I.....	110
Figura 6 – Painel Dinâmico II.....	110
Figura 7 – Representação gráfica do passo-a-passo da metodologia comparada.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de Notas da Avaliação (Quadrienal 2017)	15
Gráfico 2 – Distribuição de Notas por Região (Quadrienal 2017/Área da Educação)	108
Gráfico 3 – Distribuição de Notas por Região (Quadrienal 2017/Área da Educação)	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados quantitativos referentes aos números de discentes e docentes envolvidos na pós-graduação nos respectivos anos	49
Quadro 2 – Formação dos Professores atuantes no Ensino Superior.....	71
Quadro 3 – Nível de Formação dos Professores atuantes no Ensino Superior	72
Quadro 4 – Porcentagem de docentes nas universidades com titulação em nível de Mestrado e Doutorado.	72
Quadro 5 – Programas avaliados na Área da Educação.....	105
Quadro 6 – Quantidade de programas avaliados nos diferentes estratos (Quadrienal 2017)..	106
Quadro 7 – Quantidade de programas na Área da Educação, situados nas regiões do cenário Nacional.....	108
Quadro 8 – Quantidade de programas, por região, que atingiram as respectivas notas na Avaliação Quadrienal 2017 / Área da Educação.....	109
Quadro 9 – Quantidade de programas, por região, que atingiram as respectivas notas na Avaliação Quadrienal 2017. Todas as Áreas.....	111
Quadro 10 – Quantidade de Linhas de Pesquisas presentes nos respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.....	118
Quadro 11 – Dados percentuais.....	121
Quadro 12 – Dados percentuais.....	123
Quadro 13 - Dados percentuais.....	124

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EDUCAÇÃO COMPARADA: TEORIA, METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA	14
2.1	Percurso da Pesquisa	14
2.2	Educação Comparada (EC).....	17
3	GÊNESE LEGAL E O PARECER ATEMPORAL	30
3.1	O Parecer n.977 de 3 de dezembro de 1965	30
3.2	Direcionamentos provenientes do Parecer.....	39
3.3	Antecedentes e impactos posteriores	41
4	POLÍTICAS DE EXPANSÃO, CRESCIMENTO COORDENADO E VISLUMBRE DE UM SISTEMA CONSOLIDADO	46
4.1	I Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (1975-1979).....	46
4.2	II Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (1982- 1985)	56
4.3	III Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (1986-1989)	62
5	PRODUTIVIDADE, QUALIDADE E DISPARIDADE	70
5.1	IV Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (2005-2010).....	70
5.2	O Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (2011-2020) e os Direcionamentos Presentes.....	82
6	AVALIAÇÃO CAPES E PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO	92
6.1	Área da Educação: contextualização histórica e política da Área da Educação no contexto nacional.....	95
6.1.1	Décadas de 1960 a 1990	96
6.1.2	Anos 2000	99
6.2	Avaliação Quadrienal 2017: Resultados e Reflexões.....	105
6.3	Ficha Avaliativa (Quadrienal 2017 Área Educação) e seus Elementos.....	111
7	MODELOS EM ANÁLISE	117
7.1	Análise e estudo comparativo dos Programas na Área da Educação que atingiram o conceito 7 na Quadrienal 2017.....	117
8	CONCLUSÃO	126
9	REFERÊNCIAS	128

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. A pesquisa está inserida no projeto integrado: “Estrutura, organização e funcionamento da Educação Básica e da Educação Superior, no Brasil e no mundo”, que está sendo desenvolvido no Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (COPPE), grupo de pesquisa e estudos situado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP de Marília.

Teve-se por objetivo investigar o modelo de Pós-Graduação *stricto sensu*, considerado e certificado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como de Excelência. A busca pelo modelo(s) pautou-se em dois momentos independentes, porém, articulados, sendo eles: através dos documentos que respaldam e respaldam a Pós-Graduação *stricto sensu* no decorrer dos anos, e, por meio dos programas de Pós-graduação, na Área da Educação, que atingiram a nota máxima na Avaliação Quadrienal 2017.

A pesquisa tem por base a Metodologia da Educação Comparada, que ampara o seu desenvolvimento, e apresenta-se como ferramenta na última seção. Esta Metodologia foi fundamental por permitir a consideração de diversas faces para a compreensão do objeto. Ou seja, iniciam-se as reflexões a partir da pós-graduação *stricto sensu*, chegando à Área da Educação, para posteriormente focar em seus elementos e especificidades e assim trazer à tona os três programas considerados de excelência e destaque no país na Área da Educação na Quadrienal 2017. O caminho percorrido é possível devido a flexibilidade que a Metodologia Comparada permite, além, da necessidade que ela impõe, que é a de considerar diferentes articulações e faces no estudo e análise dos objetos, para que o mesmo não seja concebido de forma unilateral.

A relevância da pesquisa se dá no âmbito da área acadêmica e do meio social, justamente, por fornecer respostas que o Sistema de Pós-Graduação por si só não garante aos Programas. Assim, a pesquisa amplia a discussão teórica e também tem aplicabilidade prática. Através do mapeamento dos programas com o conceito maior, tomando por base o que foi evidenciado pela ficha de Avaliação da CAPES, é possível identificar as bases que fundamentam a nota recebida ao final do processo.

Desta forma, ainda que não haja manuais fornecidos pela CAPES, que indicam receitas para a obtenção dos conceitos, entende-se que ao estudar os programas, por meio das fichas, é possível identificar até que ponto há peculiaridades em comum ou não entre eles, ou seja, se há de fato um modelo específico que fundamenta a nota máxima, ou, se as especificidades de cada programa ficam em primeiro plano para alcançar o conceito de excelência por meio da nota 7.

Ainda há inúmeras disparidades no cenário Nacional, tanto em relação aos conceitos avaliativos destinados aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, pois, os dados indicam que há um número restrito daqueles considerados de Excelência, notas 6 e 7, quanto, tratando-se da distribuição dos mesmos pelo país, havendo uma disparidade histórica entre as Regiões. Desta forma, reafirma-se a relevância da presente pesquisa no plano social e da comunidade como um todo, pois, ao buscar um modelo, ou modelos, a partir dos pressupostos da CAPES, ela fornece respostas e preenche lacunas que ainda permeiam os diferentes Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no país.

No universo da Pós- Graduação *stricto sensu*, muito se fala nas notas dos Programas, isto porque, é ela que os legitima no cenário nacional. Nos padrões atuais, a cada ano os Programas abastecem a Plataforma Sucupira, com os devidos dados e, ao final do Quadriênio, a partir da Ficha de Avaliação da CAPES, eles recebem uma nota de 3 a 7 que os classificam.

O curioso, é que visando alcançar os maiores conceitos, organizam-se pautando-se nos Programas que nos anos anteriores ficaram com notas mais elevadas e também a partir dos elementos avaliativos expressos na ficha de avaliação, no entanto, ao basear-se em tal Ficha, os Programas recorrem àquela utilizada no período anterior, pois, não se sabe exatamente, ao final do Quadriênio, quais elementos serão avaliados, ou seja, se a ficha será a mesma ou não. Desta forma, não há uma receita, um manual ou um modelo proposto pela CAPES, de forma direta, pois, primeiro os programas se organizam, para depois serem avaliados.

Desta forma, os programas não sabem, com exatidão, de que forma precisam se organizar para conseguir alcançar as notas maiores, ou, até mesmo, para manter-se como estão. Cada final de período é um momento de tensão, pois a nota pode cair, manter-se ou elevar-se.

Acredita-se que estabelecer padrões rígidos seria desconsiderar uma série de especificidades encontradas no cenário nacional, porém, visualizando a preocupação dos programas na tentativa de atingir o maior estrato possível, ou até mesmo, no exemplo vivenciado, buscando entender o que levou a determinada nota privilegiada, compreendeu-se que havia a necessidade de um estudo apurado que pudesse retratar e analisar se é possível identificar um modelo específico proposto pela CAPES por meio de suas determinações ao

Sistema de Pós-Graduação, bem como, a partir da organização dos próprios programas que conseguiram atingir o conceito maior.

No ano de 2016 por exemplo, haviam três programas, na Área da Educação, com nota 7, seis programas nota 6, dezoito programas nota 5, cinquenta e um nota 4 e noventa e quatro programas nota 3. Ou seja, de 172 programas conceituados, apenas 9 conseguiram garantir os estratos maiores, ou seja, uma minoria. Na avaliação quadrienal 2017 os números mantêm-se tratando-se dos estratos maiores, ou seja, seis programas foram avaliados com a nota 6 e três com a nota 7. Vale mencionar que os Programas que possuem a nota 7, a mantêm desde a Trienal 2013, além, de que no início dos anos eles já foram destaque no cenário nacional, estando entre os primeiros a alcançarem o conceito 6 na Área da Educação, conforme será detalhado no capítulo seis.

A partir dos pressupostos evidenciados, e, buscando investigar qual o modelo, ou os modelos, de Pós-Graduação *stricto sensu* almejado(s) e certificado(s) pela CAPES, a presente pesquisa dividiu-se em sete itens que estão em forma de capítulos.

Primeiramente buscou-se a constituição política e histórica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, partindo do pressuposto de que sua configuração atual é reflexo de seu delinear no decorrer dos anos, ou seja, que as políticas e regulamentações vigentes são situadas em um contexto e não deslocadas. Desta forma, refletiu-se acerca das principais políticas públicas, diretrizes e regulamentações que estiveram presentes desde a gênese da pós-graduação no país. Principais considerando sua relevância no contexto a que pertenceu, bem como, expressivas nas discussões teóricas.

Pautou-se então no Parecer n. 977 de 3 de dezembro de 1965, documento que ficou marcado enquanto regulamentador da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, trazendo elementos que perpetuam até os dias atuais. Daí a relevância em dedicar-se de modo esmiuçado em seus escritos. Também tomou-se como base os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), visto que, eles são os documentos que embasaram, a partir de 1975, os direcionamentos legais destinados a este nível de ensino.

Até o presente momento há cinco Planos, que a pesquisa buscou evidenciar e refletir em seus aspectos fundamentais, seja para situar o leitor frente ao contexto que fez parte, seja visando evidenciar aspectos que reportam-se diretamente ao objetivo da Tese. Aliás, os capítulos estão divididos de acordo com os principais objetivos de tais documentos.

Após os encaminhamentos políticos e legais direcionados a pós-graduação *stricto sensu*, migra-se as discussões e análises à pós-graduação em Educação, delineando seus

aspectos históricos e políticos no cenário nacional de forma articulada a este nível de ensino.

Atentou-se também na reflexão e análise dos documentos específicos que norteiam a área da Educação, como o intitulado Documento de Área e a Ficha de Avaliação, instrumento responsável por indicar o conceito final dos Programas no Quadriênio. Vale ressaltar que tanto o Documento de Área quanto a Ficha de Avaliação estão presentes em todas as Áreas da Pós Graduação *Stricto sensu*.

Após este arcabouço teórico necessário, a pesquisa pauta-se nos três Programas de Pós-graduação em Educação que atingiram a nota 7 na Quadrienal 2017, situados: na Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro (UERJ), na Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos (UNISINOS) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para compreender a organização de tais programas, bem como, de forma articulada ao objetivo final, analisou-se as fichas avaliativas que pautaram as suas respectivas notas.

2 EDUCAÇÃO COMPARADA: TEORIA, METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar ao leitor a metodologia utilizada na pesquisa, bem como, o percurso que ela percorrerá, partindo do pressuposto de que cada capítulo ou seção, mesmo que independentes, se complementam, articulam e visam a chegada no objetivo final da Tese.

2.1 Educação Comparada (EC)

A Educação Comparada (EC) está presente no cenário global desde o século passado, conforme apontado por Bonitatibus (1989), no entanto, foi caracterizada de diferentes maneiras no decorrer dos anos, ampliando o seu objeto de estudo e complexificando-se enquanto ferramenta para utilização em pesquisas acadêmicas. Junto a tais elementos, também apresenta especificações que ainda não encontram um consenso. Portanto, pode-se dizer que a EC se caracteriza como uma área de estudos em construção, desconstrução e até mesmo em renovação. No presente item refletiremos seus principais elementos de forma inerente à sua articulação com a presente pesquisa.

Referiu-se à EC como uma área de estudos, visando considerá-la de maneira ampla, pois, até mesmo tratando-se de denominação não há um consenso. A autora supracitada aponta a EC como uma área interdisciplinar, mas não necessariamente uma disciplina. No entanto, Bray, Adamson e Mason (2015) a englobam como disciplina acadêmica, reforçando a ideia de que esta se firmou desta forma. Lourenço Filho (2004) aponta que a EC se caracteriza como determinado ramo de estudos.

Nota-se que os conceitos expressos pelos autores possuem relações, mas, também se diferenciam acerca da amplitude da EC, visto que, ao considerá-la como área interdisciplinar, pode-se apontar que é mais ampla do que uma disciplina, por exemplo, assim como, é mais ampla considerá-la enquanto um ramo de estudos.

Se a área de educação como um todo pode ser considerada uma disciplina científica/acadêmica, é duvidoso e, no caso da educação comparada, a classificação parece mais duvidosa ainda. Poucas pessoas têm descrito a educação comparada como sendo uma disciplina (YOUNGMAN, 1992; HIGGINSON, 2001; WOLHUTER; POPOV, 2007), mas a maioria a vê como um campo que recebe bem estudiosos equipados com ferramentas e perspectivas de outras arenas, mas que decidem focar seus estudos sobre questões educacionais num contexto comparativo (MANZON, 2011). Uma opinião nesse sentido foi proferida por Lê Thành Khôi (1986, p. 15), que descreveu a educação comparada como sendo “um campo de estudo que abrange todas aquelas disciplinas que sirvam para entender e explicar a educação” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 79).

Na presente pesquisa, a EC será tratada como uma área de estudos, considerando que pode ser utilizada por diferentes áreas do conhecimento, bem como, por propor a utilização de ferramentas específicas. Portanto, considera-se que esteja para além de uma disciplina. Devido o objetivo do estudo, apresentou-se como ferramenta pertinente, oferecendo os devidos pressupostos para análise dos dados.

A comparação, como método sistemático de trabalho e análise científica, vem se mostrando um método fértil para o estudo e investigação, não apenas nas áreas epistemológicas das Ciências da Natureza, e sim, mais recentemente, nas Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (SANTOS; BAADE; SILVA, 2016, p. 42).

No Brasil, a EC surgiu como disciplina em 1932, nos planos de formação de professores do Instituto de Educação do antigo Distrito Federal junto a Anísio Teixeira. Porém, foi em 1939, que a EC foi ratificada como exigência curricular na Secção de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia. A EC não aparece como uma matéria avulsa, mas, enquanto parte integrada da Área de Administração Escolar e na mesma secção de História e Filosofia da Educação (CERVI, 1986).

Ampliando sua gênese ao cenário global, a EC aparece como matéria de ensino no começo do século XX, especificamente em 1905 com Kandel em Manchester, nesta mesma época com Sanford e Monroe nos Estados Unidos, com Hesse na Varsóvia em torno de 1920, dentre outros, sendo estes considerados os primeiros professores de EC no mundo. Os conteúdos neste período inicial, reportavam-se à paralelos descritivos acerca de educação estrangeira, privilegiando os sistemas educacionais ocidentais europeus e norte-americanos (CERVI, 1986).

Ainda sobre este contexto, Lourenço Filho (2004) aponta que a primeira grande obra sistemática acerca da EC foi organizada por Paul Monroe e colaboradores, em torno de 1912 e 1922, sendo denominada “*Cyclopedia of Education*”, com cinco volumes. Posteriormente,

obras similares foram realizadas, esboçando os primeiros conhecimentos refletidos acerca da temática. Segundo o autor, “estabeleceram-se os fundamentos de um novo ramo de estudos, que tomou o nome de Educação Comparada. Logo apresentaria forma definida como disciplina específica, coordenando maiores recursos de investigação e propondo seus próprios métodos” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 24).

Acerca da origem e evolução dos estudos comparativos, Lourenço Filho (2004) aponta dois movimentos específicos e paralelos. O primeiro, dentro das universidades, relacionando a educação às investigações sociais da História e da Política, segundo o autor:

O movimento apresenta-se como estudo empírico, admitindo a educação como processo social, suscetível de análise dos elementos que determinassem as instituições educativas, sua evolução e transformação, e, em consequência, a predição de elementos que as possam modificar. Nesse sentido, descrevia os sistemas nacionais de educação e procurava classificá-los segundo tipos definidos (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 27).

O segundo movimento caracteriza-se a partir da possibilidade em considerar os estudos comparativos como pressupostos a serem aplicados à ação política. Por meio de categorias e critérios baseados em dados reais, admite-se fundamentos universais “cujo fim último deve ser o do bem-estar, segurança e desenvolvimento geral da humanidade, que aos estudos comparativos se pede esclareçam” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 27).

Este segundo movimento é recorrentemente visualizado nos estudos acerca da EC, principalmente tratando-se de seus primórdios, demonstrando que a comparação objetivava modelos padrões para apropriação em outros contextos.

Acerca do histórico da EC, é relevante mencionar alguns elementos apresentados por Bonitatibus (1989), que aliás, articulam-se e complementam os dados supracitados. A autora menciona que a origem considerada “sistemática” da EC é recente, justamente, por ter como objeto de estudo os sistemas nacionais de educação. Desta forma, só poderia existir após a criação destes sistemas, o que viria a ocorrer nos fins do século XVIII. No entanto, Bonitatibus (1989) aponta que há antecedentes nas comparações entre sistemas de educação na Antiguidade Clássica, especificamente em Heródoto, Platão e Aristóteles, e também na Idade Média, sendo este período conhecido como fase pré-científica ou assistemática.

Acerca dos Sistemas de ensino, a autora enfatiza que a preocupação com a educação em nível nacional, bem como, com realizar estudos comparativos em educação só pôde surgir no momento em que a Europa superou, em matéria de educação, o monopólio da igreja. Desta forma, a EC surge como uma necessidade social.

Em decorrência, movidas por motivos políticos, as nações da Europa e de algumas outras partes do mundo começam a criar suas próprias administrações escolares nacionais. É precisamente este o momento em que, estabelecidas as condições fundamentais para o surgimento dos sistemas nacionais de educação, se impõe a necessidade de empreender estudos comparados em matéria de educação (BONITATIBUS, 1989, p.36).

É neste contexto, que Marc-Antoine Jullien, tem uma de suas publicações recuperada pelo pedagogo húngaro Francis Kémeny. Seus escritos sustentam ideias consideravelmente avançados para o seu tempo, sua contribuição é substancial e por isso ficou conhecido como o pai da EC. Ele elaborou objetivos e métodos de um estudo comparado em educação, que deveriam “fornecer resultados de utilidade imediata e que constituir-se-ia em um quadro comparado dos principais estabelecimentos de ensino dos diferentes países da Europa, seus métodos, programas e objetivos (BONITATIBUS, 1989, p.37)”.

A ideia de Jullien assemelha-se aos pressupostos mencionados anteriormente e que dizem respeito ao ideal de EC servindo a fins de empréstimos, além, de assemelhar-se também ao segundo movimento mencionado por Lourenço Filho (2004). No entanto, considerando as necessidades do contexto, era inovador e acarretou um conhecimento necessário. Aliás, Bereday (1972), engloba as ideias de Jullien na nomeada fase dos empréstimos, caracterizada pelo autor como um período onde se dava importância à catalogação de dados educacionais descritivos, assim, fazia-se a comparação das informações recolhidas para possibilitar a transplantação das melhores práticas de um país para o outro.

Após esta fase de empréstimos, o autor menciona o Período de Predição, momento em que a preocupação é de estabelecer um processo preparatório anterior a transplantação. “Parte-se do princípio de que cada sistema de educação se encontra inserido na sociedade que o mantém, não podendo ser pura e simplesmente transplantado de uma sociedade para outra (BONITATIBUS, 1989, p. 30)”. Esta reflexão acerca da superação da fase de empréstimos, mantêm-se até os dias atuais, pois, tratando-se de comparar, inevitavelmente, pode-se conceber a ideia de cópia como algo mecânico e natural. Como representantes deste momento, o autor cita Sadler, Scheneider, Kandel, dentre outros.

Ainda que aconteça o reconhecimento da superação dos empréstimos como algo mecânico, esta não é a última fase identificada por Bereday (1972). O autor reporta-se ao período de Análise, vindo posteriormente e sendo representado por F.Schneider na Alemanha e por Kandel e Ulich nos Estados Unidos, nomes já vistos na fase anterior. Este período é caracterizado “pela preocupação em desenvolver teorias e métodos, estabelecer uma clara formulação das etapas de processos e mecanismos comparativos para facilitar esse alargamento

de visão (BONITATIBUS, 1989, p. 31)”. Os períodos evidenciados pelo autor param por aí, mas, na obra de Bonitatibus (1989) é possível verificar outras caracterizações acerca do histórico da EC. Aliás, estas modificam-se pouco entre um autor e outro, por este motivo, optou-se por evidenciar a proposta de Bereday (1972), que ilustra as principais ideias.

Carvalho (2014), ao traçar o histórico da EC contribui apresentando dados relevantes acerca de períodos mais atuais. Aponta que do final da Segunda Guerra Mundial até meados de 1960, a EC teve suas discussões baseadas em torno de fundamentos e enfoques históricos e filosóficos bastante diversificados, desta forma, “há tentativas de reformular seus objetivos e de lhe angariar maior rigor científico, sendo que alguns investigadores tentaram elaborar uma ‘ciência comparada da educação’, cuja finalidade seria orientar as decisões políticas (CARVALHO, 2014, p. 132)”.

Na década de 1960, é importante retratar a contribuição da UNESCO e de outras Instituições, fazendo com que a EC se fortalecesse.

Outras organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), produziram estudos e publicações no campo da Educação Comparada. Também as organizações voluntárias, as associações de profissionais, os sindicatos de professores, as sociedades de pedagogia comparada e as fundações particulares, a exemplo da Fundação Ford que subvencionou projetos de pesquisa, trouxeram contribuições importantes para a definição desse campo de estudos (CARVALHO, 2014, p.132).

Ainda nesta década, 1960, há a influência de referenciais funcionalistas e positivistas na EC, fazendo com que, já na década de 1970, houvessem críticas a tais elementos, pois “[...] na perspectiva de seus críticos, ao ignorar a dimensão histórica, ideológica e os conflitos sociais no seio da educação, ela se revelou claramente descritiva, artificial e incapaz de oferecer informações ‘objetivas’ para guiar as políticas educativas (CARVALHO, 2014, p. 134)”.

A década de 1980 é expressa por Carvalho (2014) como aquela em que há uma progressiva perda de prestígio, devido as bases científicas, teóricas e métodos da EC, que passam a ser questionadas. Assim, há um movimento por parte dos comparativistas, em fortalecer esse campo de estudos no meio acadêmico. Devido às mudanças organizacionais, sociais e políticas, na década de 1990 a EC recupera as suas forças.

É esse processo de reorganização nos sistemas educativos nos diferentes países, segundo padrões sem fronteiras, que dá nova importância à Educação Comparada e coloca seus investigadores diante de novos desafios. As perguntas se repetem: qual é o novo papel da área; que contribuição ela pode dar para a análise e ou solução dos problemas atuais, que abordagens metodológicas seriam mais apropriadas para que a análise comparativa contribua para o entendimento das novas relações entre os fenômenos globais e locais? (CARVALHO, 2014, p. 135).

Os estudos realizados neste período e, posteriormente, demonstram que os Estados-nação não são mais categorias centrais de análise da EC, diversificando as referências de investigação, bem como, os próprios método para tal. Nota-se que em sua gênese privilegiava-se comparações internacionais e que com o passar dos anos, comparações intranacionais foram tomando espaço e seu objeto foi alargando-se, sendo possível verificar, atualmente, diferentes estudos que utilizam a EC na Educação.

Tendo analisadas as diversas vertentes teórico metodológicas dos estudos comparativos e apontadas as novas perspectivas da Educação Comparada na atualidade, é importante destacar o gradativo abandono das tradicionais fronteiras nacionais como as únicas ou principais categorias de análise dos sistemas e das políticas educacionais e sua substituição por referências ou internacionais ou regionais. Esse processo abriu novos horizontes para as discussões educacionais, especialmente quanto à utilização de uma metodologia dialética nos estudos comparativos (CARVALHO, 2014, p.139).

Mesmo alargando as possibilidades de seu objeto de estudo, a substancial diferença da EC de seus primórdios até as concepções atuais são os fins da comparação, ou seja, as razões, os motivos e os objetivos da utilização da EC em si. Em uma perspectiva atual, aliás, que serve de base para o presente estudo, o intuito da comparação é obter semelhanças e diferenças, justamente para que se possa compreender “que em tal ou qual situação de conjunto, tomando-se tais ou quais decisões, os resultados serão estes ou aqueles, com maior probabilidade (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 21)”.

Desta forma, a comparação visa analisar como diferentes sistemas de ensino, ou, diferentes Programas de Pós-graduação, por exemplo, comportam-se a partir de um mesmo padrão. A EC contribui com material de “não pequeno valor, definindo conceitos, combinando métodos de análise e propondo modelos de explicação” (LOURENÇO FILHO, 2004). Articulando tais pressupostos com a presente pesquisa, entende-se que por meio de ferramentas comparativas clássicas, foi possível identificar respostas peculiares dos diferentes Programas de Excelência no cenário nacional, obtidas pela mesma régua de comparação, logo que, utilizou-se as Fichas de Avaliação da Quadrienal 2017, um modelo padrão.

A partir dos dados obtidos em uma e outra realidade, é possível identificar o que garante um modelo de Excelência almejado pela referida ficha e também o que é peculiar em cada um dos programas, resultando em modelos de explicação, conforme mencionado por Lourenço Filho (2004).

Com a utilização de variados recursos de análise, a Educação Comparada não fornece soluções que indistintamente se possam aplicar a qualquer povo e a qualquer tempo. Cada sociedade nacional carecerá de descobrir os seus próprios poderes de cultura, as condições que os tenham feito surgir e os mantenham, os modos e formas dentro dos quais mais racionalmente se possam desenvolver (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 19)

Pode-se afirmar que a intenção em se comparar pode variar entre uma pesquisa e outra, bem como, de acordo com as suas finalidades. No entanto, observando a EC em seu histórico, algumas questões já foram superadas, revitalizando seus pressupostos teóricos e trazendo à tona a comparação visando intenções mais amplas e que não se limitam a obtenção de cópia, pois, ampliou-se o entendimento a respeito, considerando que há questões específicas a cada contexto e que este elemento não pode ser deixado de lado.

Nesta pesquisa utiliza-se a EC em uma dimensão dialética, reafirmando os pressupostos de Carvalho (2014) de que nesta perspectiva “as semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da ‘relação dialética’ entre os níveis global e local.”

Procurando a inter-relação desses dois níveis na organização dos novos sistemas de ensino, é possível iluminar as particularidades e as tendências globais, distinguir o que é próprio/específico do que manifesta a tendência universal, o que demandaria um enfoque de investigação que articula o micro e o macro (CARVALHO, 2014, p. 137)

Acerca da comparação, dois pressupostos devem ser considerados, sendo eles: os elementos a serem comparados necessitam de um denominador em comum, além do fato, de que nem tudo vale a pena ser comparado (BEREDAY, 1972), ou seja, a necessidade em comparar é também um pressuposto que justifica a utilização do método comparativo.

A supracitada fala representa de forma direta a relação entre a utilização do método comparado com a presente pesquisa, pois, ao buscar o modelo de Excelência almejado e certificado pela CAPES, e, considerando que existem diferentes programas englobados nesta categoria, há a necessidade em compará-los, justamente, visando refletir os padrões que contemplam a categoria Excelência, verificando se de fato há padrões. Por exemplo, existem dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação com a nota 7, eles são iguais?

Possuem características organizacionais semelhantes? Existe um padrão específico do que seja um programa nota 7?

Estas e outras indagações justificam e relacionam a pesquisa com a EC. Aliás, a este respeito, Faria Filho (2016) é categórico em afirmar:

No Brasil, é difícil estabelecer com segurança quais são os critérios para se avaliar a excelência dos Programas de Pós-graduação [...] Neste momento mesmo, estamos caminhando para o final do quarto ano do quadriênio que será avaliado, e os critérios de avaliação da pós-graduação ainda não foram estabelecidos publicamente pela Comissão de Área. É como se estivéssemos definindo as regras do jogo após o seu término! (FARIA FILHO, 2016, p. 186-187).

A fala do autor expressa dúvidas quanto aos critérios e nos parece pertinente no que diz respeito à organização acontecer anteriormente a avaliação. Aproximando-se e ampliando a fala, também há dúvidas na área acadêmica acerca de que elementos compreendem cada nota, reforçando a relevância de nosso objeto de estudo.

A escala atualmente utilizada pela CAPES merece uma reflexão. A pontuação proposta, de 1 a 7, realmente pode ser considerada uma escala, no sentido em que esta é conceituada teoricamente em avaliação? Os conceitos relativos ao que cada ponto significa estão claramente formulados? A distância entre os pontos atende ao critério de “distância igual” ou “proporcional”, necessário à definição de uma escala consistente? Foram definidos critérios explícitos de compatibilização entre as áreas e, dentro dessas, entre as subáreas? Se isso não foi feito, as comparações e a classificação dela decorrente não são problemáticas, escondendo vieses graves e encobrendo subjetividades e preconceitos nunca totalmente evitados? (GATTI; ANDRÉ; FÁVERO; CANDAU, 2003, p. 140-141)

Dado que os programas de notas 6 e 7 ganham grande notoriedade e participam de forma particular de financiamento no conjunto do sistema, há grande interesse e necessidade de que os critérios de “acesso” a essa classificação sejam conhecidos por todos (FARIA FILHO, 2016, p.190).

Considerando as falas expressas acima, considera-se pertinente pontuar o que a CAPES menciona a respeito das notas e suas peculiaridades em seu site oficial:

Notas superiores a 5 somente são atribuídos a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de doutorado; Programas de nota 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de nota 6; Os programas que oferecem apenas cursos de mestrado podem obter, no máximo, nota 5; Os programas que receberem notas 1 e 2 deixam de ser recomendados pela CAPES (CAPES, 2020, n.p.).

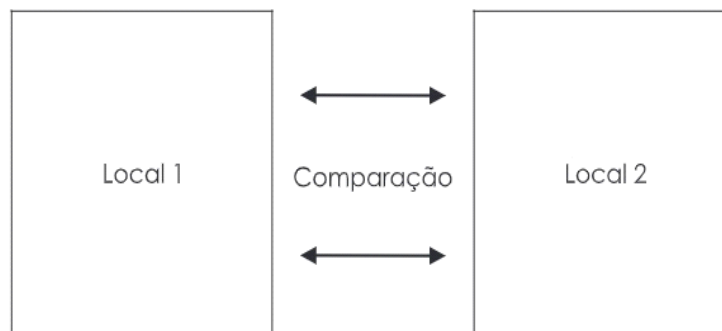
Desta forma, reafirma-se a relevância da EC para o estudo em questão, bem como, da perspectiva dialética:

[...] favorece a elucidação das mediações e interações dinâmicas, mostrando o lugar que os fatores locais ocupam no movimento mais geral da sociedade e, ao mesmo tempo, o que há de universal no particular, bem como as forças contraditórias atuantes nesse movimento relacional (CARVALHO, 2014, p. 139).

A EC permite a utilização de alguns modelos específicos enquanto ferramenta comparativa. O modelo clássico foi proposto por Bereday (1972), sendo considerado como tal pois trouxe adaptações posteriores, bem como, utilizações recorrentes no decorrer dos anos. Este modelo foi utilizado inicialmente para comparar dois países e pauta-se nos seguintes itens: 1) Descrição; 2) Interpretação; 3) Justaposição; 4) Comparação.

Ao tratar da análise por meio deste referencial, Bray, Adamson e Mason (2015) apontam que por focar em apenas dois elementos a serem comparados, é possível uma análise mais profunda a quando remete-se à comparação inerente de mais elementos (Figura 2).

Figura 2 - Representação gráfica de um estudo de educação comparada de dois locais.



Fonte: Bray; Adamson; Mason (2015, p. 458).

Um modelo comparativo semelhante a este, porém, envolvendo mais lugares, pode ser visto no livro de Morris e Sweeting (1995) intitulado: “*Education and Development in East Asia*” (Educação e Desenvolvimento na Ásia Oriental)”. Neste exemplo, foram comparadas oito localidades, sendo elas: China, Hong Kong, Japão, Macau, Malásia, Cingapura, Coreia do Sul e Taiwan. Segundo os autores, “Um estudo comparado com esse desenho não poderia alcançar a profundidade do livro que focou apenas em Hong Kong e Macau; todavia, alcançou maior amplitude e, por conseguinte, uma visão bem mais ampla (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 459)”.

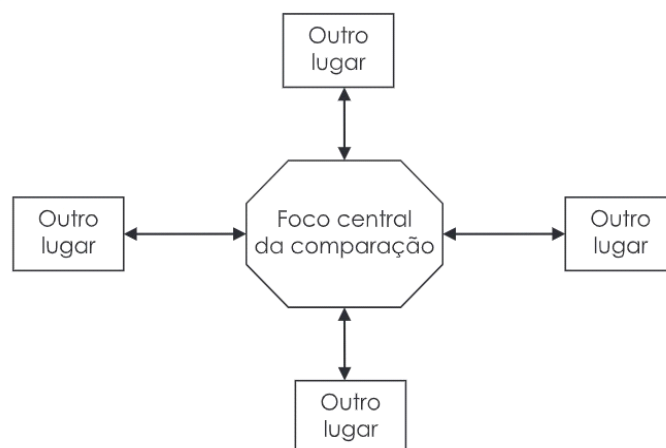
Seguindo esta linha, há estudos comparativos com ainda mais elementos, como é o caso da pesquisa: “*Trends in International Mathematics and Science Study- TIMSS-Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências*”, que englobou 25 países ou sistemas educacionais, analisando o desempenho em matemática de alunos do quarto ano do ensino primário, bem como, quando abordou 46 países ao tratar da disciplina de matemática com alunos do oitavo ano. A abrangência não para por aí, pois, em tempos posteriores, a pesquisa ampliou-se à 63 países e sistemas.

Com um número tão elevado de unidades para serem analisadas, é inevitável que os dados sobre os países e sistemas individuais no estudo TIMSS e outros semelhantes sejam muito menos profundos. No entanto, o grande número de casos tem algumas vantagens metodológicas (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 460).

A vantagem mencionada pelos autores, diz respeito ao acompanhamento que a pesquisa teve, junto a Associação Internacional para a Avaliação de Desempenho Educacional.

Outro modelo comparativo coloca a educação de um determinado lugar no centro da análise para fazer comparações com outros lugares (Figura 3). Bray, Adamson e Mason (2015) explicam que este modelo pode trazer informações dispersas, como quando foi utilizado no trabalho: “*Education and Political Transition: Implications of Hong Kong’s Change of Sovereignty* (Educação e Transição Política: As Implicações da Mudança de Soberania em Hong Kong). Segundo os autores, “Os dados sobre o território em foco na discussão foram abundantes, mas os dados sobre os outros lugares foram esparsos” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 459).”

Figura 3 - Representação gráfica de um estudo comparado com um único lugar no centro



Fonte: Bray; Adamson; Mason (2015, p. 459).

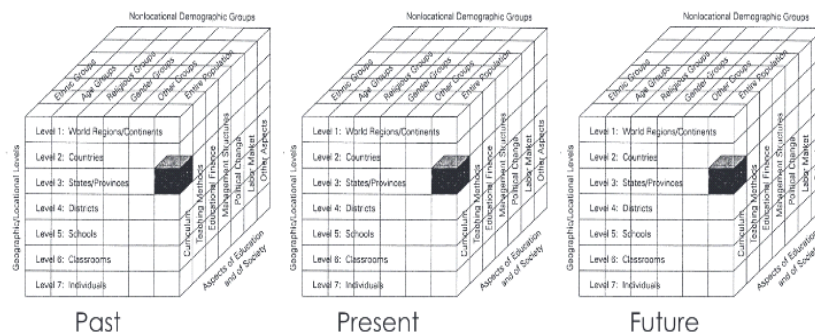
Outras possibilidades de estudos comparativos, dizem respeito à aplicação de questionários, ou outras ferramentas padronizadas, para comparações diretas, como por exemplo, os utilizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Nestas comparações, é possível acumular um corpo de evidências sistemáticas, formando juízos com base em comparações diretas de determinados aspectos dos países e grupos de países (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015).

Um ponto fraco neste tipo de comparação, diz respeito a estabelecer um padrão de ferramentas para aferimento de diferentes culturas, bem como, circunstâncias práticas, dentre outros. Desta forma, uma pergunta, por exemplo, que faz sentido nesta comunidade pode não fazer naquela, ou, até mesmo, apresentar vocabulário diferenciado.

Este último modelo de comparação pode ser relacionado com a Ficha de Avaliação da CAPES, comparada na última seção desta pesquisa, pois, a mesma é padronizada para todo o cenário nacional, retratando historicamente a dificuldade dos programas em alcançar os conceitos maiores, ou seja, a base de critérios considerados padrões, potencializa e prejudica ao mesmo tempo diferentes localidades. De qualquer forma, como esta é a realidade presente, vale ser estudada, para compreender em detalhes os elementos que compõe a tão almejada Excelência acadêmica na Pós-Graduação.

Outro modelo de Educação Comparada, refere-se ao Cubo de Bray e Thomson (Figura 4). Neste modelo, a comparação acontece em diferentes níveis, abordando camadas do tema a ser estudado. Os autores utilizaram o cubo para análise de três tempos diferentes, conforme ilustrado na imagem abaixo:

Figura 4 - Comparações entre momentos de tempo diferentes por meio do Cubo de Bray e Thomson.



Fonte: Bray; Adamson; Mason (2015, p. 464).

O passado o presente e o futuro foram retratados por meio dos mesmos elementos de análise, moldados em diferentes níveis. Os critérios de comparação, que estão presentes nas faces do cubo possibilitam diferentes entendimentos por parte dos autores, demonstrando que este é um fator a ser estipulado de acordo com o tema e objetivo da pesquisa em que os níveis de análise vão sendo escolhidos.

Mencionando diferentes pesquisas, os autores abordam diferentes aspectos sobre sua utilização, apontando que é mais coerente em “estudos quantitativos, porque, nos níveis superiores do cubo, o número de unidades de análise é insuficiente para permitir seleção aleatória ou análise estatística” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 465). Também apontam que: “níveis que aparecem na face frontal do cubo e, implicitamente, os níveis que ocupam os outros lados devem ser vistos como se as linhas que os separam fossem difusas ou, talvez, como se as divisões entre os níveis fossem permeáveis” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 465).

Visto alguns dos modelos de comparação já desenvolvidos, é relevante salientar que a utilização da EC vai além dos modelos em si, pois, há nas pesquisas a base epistemológica que as fundamentam. Aliás, conforme mencionado, superou-se na Área da EC, a ideia de comparação para um fim de cópia, ajustando-se neste momento, ao fim de compreender as intersecções a partir de diferentes realidades e circunstâncias.

Assim, ao começar com a pluralidade desses modelos de abstração e ao usar suas próprias ferramentas teóricas e metodológicas, a educação comparada produz seus próprios dados num segundo grau de abstração e chega a conclusões próprias. As conclusões poderão ser de vários tipos e incluir leis ou quase leis, teorias provisórias, confirmações ou refutações de teorias anteriores, novas hipóteses para nortear pesquisas futuras e assim por adiante (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 81).

As reflexões e os fundamentos tratados até aqui evidenciam os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa, bem como, o seu percurso acadêmico.

3 GÊNESE LEGAL E O PARECER ATEMPORAL

O presente capítulo tem por objetivo discutir e analisar os primórdios da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, levando-se em conta os elementos que justificam e embasam a presente pesquisa e seus objetivos, sendo eles: 1) As legislações apontam direcionamentos específicos que definem um modelo de pós-graduação para a época? 2) Se existem direcionamentos, quais são eles?

O início legal deste nível de ensino se deu a partir do Parecer n. 977 de 3 de dezembro de 1965. Este documento é extremamente representativo ao tratar da Pós-Graduação, por este motivo, ele é o foco de discussão da presente seção, merecendo atenção especial, visto o seu caráter “atemporal”. Aliás, optou-se por este termo como tema da seção, por compreender, que, mesmo que situado em determinada época e contexto, este documento ainda se faz presente por justificar e fundamentar o entendimento sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como, caracterizar os elementos que a constituem.

Desta forma, salienta-se a necessidade de um olhar atento e apurado para o referido Parecer, pois, aparentemente é produzido para organizar e implementar legalmente este nível de ensino no país na década de 1960, porém, influencia e delinea a Pós-Graduação até os dias atuais, trazendo conceitos, nomenclaturas e entendimentos que foram fundamentais para a sua consolidação como um Sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que na atualidade, frente aos demais níveis de ensino, possui lugar de destaque devido sua organização e solidez.

3.1 O Parecer n. 977 de 3 de dezembro de 1965

A pós-graduação teve sua regulamentação implantada no país em 1969, através do Parecer 77 de 11 de fevereiro. No entanto, o Parecer n. 977 de 3 de dezembro de 1965, intitulado “Definição dos cursos de pós-graduação”, é o documento que aparece, na literatura da área, recorrentemente como marco e impulso deste nível de ensino no país. São diversos elementos que o colocaram como tal, conforme será exposto e refletido a seguir.

O documento é específico sobre a pós-graduação, apresentando oito itens que possibilitam o entendimento acerca do nível de ensino em tal época, seja sobre como estava acontecendo, seja, sobre as pretensões para o mesmo. Ele expressa uma iniciativa do ministro da Educação requerendo ao Conselho definições mais exatas aos cursos no Brasil, apontando

as imprecisões existentes. Segundo o próprio documento, é necessário regulamentar a pós-graduação no país, não apenas defini-la. Assim, os motivos justificados para tal, são:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 3).

Frente aos itens apresentados, nota-se a pós-graduação imersa em sua parte teórica e prática, dando ênfase tanto na pesquisa, quanto na formação de profissionais para o mercado de trabalho, no entanto, salienta-se que as atividades profissionais são de cunho científico, daí a relevância da diferenciação entre Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu*. Aliás, é em tal documento que as nomenclaturas aparecem com suas devidas definições, servindo de pressuposto para as organizações curriculares até os dias presentes.

Esse parecer, visto sempre como a base doutrinária e normativa da pós-graduação sistemática, será referência constante das outras normatizações que se lhe seguiram e para a solução de questões suscitadas na implantação dos programas e dos cursos (CURY, 2005, p. 14)

A necessidade de uma pós-graduação regulamentada é evidenciada justamente devido as lacunas que a formação inicial pode propiciar “[...] em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão” (BRASIL, 1965, p. 2). Desta forma, o Parecer enfatiza a relevância da graduação, bem como, a da pós-graduação em aprimorar e ampliar as especificidades de acordo com níveis de aprofundamento teóricos, visto que, os dados demonstram:

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras (BRASIL, 1965, p. 3).

Essas reflexões entre graduação e pós-graduação são reforçadas quando o documento enfatiza os objetivos desta última, mais especificamente a curto prazo “[...] O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita

alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (BRASIL, 1965, p. 3). Reitera-se a finalidade da pós-graduação como um complemento e aprimoramento da formação inicial, estando relacionada a pesquisa e o próprio indivíduo, de forma inerente à sua formação profissional.

A contextualização observada no parecer merece destaque, visto que, ela é precisa, contundente e apresenta-se como justificativa de institucionalizar a pós-graduação, bem como, fornecer elementos para que a esta aconteça de modo consistente e também se diferencie do nível de especialização. A contextualização é compreendida como base do texto, ou seja, suas fundamentações, os elementos que trazem informações acerca da pós-graduação e seu diagnóstico a nível nacional e mundial. São tais elementos, a partir do(s) contexto(s) que justificam as pretensões anunciadas.

Evidenciando suas intenções em possibilitar que o país tenha um sistema de pós-graduação organizado, seu histórico em nível mundial é evidenciado, sendo sua origem reportada a estrutura da Universidade Norte-Americana. Este dado é relevante, pois, tal contexto aparece novamente quando o parecer indica um exemplo de pós-graduação: a norte americana. A gênese identificada é justamente a base a ser seguida, considerando que o item destinado a exemplificar não é aleatório, nem mesmo título de curiosidade, mas sim, expressa um modelo sugerido. Segundo Soares (2003), é justamente o modelo norte-americano que mais influenciou este nível de ensino.

As duas tendências mais fortes que marcaram a pós-graduação brasileira foram a européia, (principalmente na USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo esta última a que as principais marcas deixou (SOARES, 2003, p. 629).

É importante refletir a influência do contexto social no Parecer, ou seja, estando o país imerso na Ditadura Militar, havia o entendimento acerca da necessidade em formar mão de obra qualificada para impulsionar o desenvolvimento do país. Assim, corroborando Hostins (2006, p. 136) entende-se que “[...] a presença americana no movimento de consolidação da pós-graduação e de reforma da educação superior brasileira, em grande medida, explica o interesse e apoio do regime militar”.

Para Hostins (2006) o que justificou o interesse dos militares nas universidades foi a ideia de que ciência e tecnologia são indispensáveis para o progresso do país, assim, a aliança entre academia e militares se deu pela definição de políticas públicas voltadas às instituições de

ensino superior e formação universitária. No entanto, Soares (2003) mostra as possíveis consequências advindas deste contexto:

Foi neste contexto de dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da pós-graduação no Brasil. Uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de “parceria subordinada”. Tal dependência, contudo, é extremamente nociva mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra de know-how estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores. Nesse contexto, o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos (SOARES, 2003, p. 629).

Nesse sentido, quando se remete ao contexto atual da Pós-graduação, observa-se que em termos de pesquisa e produção científica, os periódicos e revistas melhor qualificados na área acadêmica são os internacionais. Assim, tem-se mais um reflexo dos primórdios da pós-graduação, qual seja, a valorização do produto internacional em detrimento do nacional. Soares (2003) salienta outro aspecto que pode ser relacionado aos dias atuais, a dependência cultural criada, ou seja, produz-se o que é mais aceitável em um periódico melhor qualificado, fazendo com que, muitos aspectos da própria cultura sejam negligenciados dentro da área de pesquisa.

A internacionalização das publicações é um padrão totalmente adequado aos trabalhos nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, cujos temas não estão, necessariamente, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. A publicação em periódicos internacionais de trabalhos na área de Ciências Humanas é algo muito mais difícil e improvável. Como tornar viável a publicação internacional de um trabalho sobre os índios caiapós ou sobre o movimento dos sem-terra no Pontal do Paranapanema? Há, efetivamente, interesse das editoras estrangeiras por esses temas? (SOARES, 2003, p. 631).

Estas questões direcionam o nosso olhar para os condicionantes dos temas de pesquisas. Apesar de não ser o foco dessa tese, é importante registrar esta problemática no contexto atual da pós-graduação, presente desde a sua gênese.

Não há como abarcar o contexto do regime militar e desvinculá-lo das inúmeras atrocidades inerentes a este. Inclusive, neste mesmo contexto, outros países da América Latina tiveram suas universidades públicas desmanteladas, como, por exemplo, Chile, Argentina e Uruguai. A diferença foi que, no Brasil, o ideal nacionalista de construção de um país potência “[...] conduziu o governo à articulação com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária com vistas à modernização da universidade e da ciência e tecnologia resultando na definição de políticas” (HOSTINS, 2006, p. 138).

A partir destas reflexões, reforça-se a relevância da compreensão do contexto de forma articulada à reflexão dos documentos, pois, a intenção do avanço nas universidades e na pós-graduação, por exemplo, não foi um fato isolado frente a um contexto de censura no país. É inegável o impulso que a pós-graduação teve nesse período, porém, é necessário um olhar e reflexão ampliados, para compreender que havia intenções para além de benefícios à própria universidade e pós-graduação. Além da “[...] burocratização das Universidades que, transformadas em pesadas organizações exigiam a consequente regulação e controle das atividades desenvolvidas, principalmente nos programas de pós-graduação” (HOSTINS, 2006, p.138).

Retomando ao documento, é interessante observar que a todo o momento a referência de fora do país é mais evidente do que a busca a partir de elementos próprios, fator mencionado pelo próprio documento devido a limitada experiência que tínhamos a este respeito. Segundo Cury (2005, p. 15-16), “[...] a nossa fragilidade científica era vista mais como causa do “atraso” do que como consequência de uma dependência mais ampla e de uma exclusão secular em matéria de educação nacional, especialmente na escolarização básica”.

É sabido que no Brasil já havia cursos de pós-graduação, no entanto, devido os pressupostos salientados, o referido parecer tornou-se o documento que marca o início da sua regulamentação, pois, anteriormente não havia uma definição clara de seus objetivos, estrutura e ideia de integração dos cursos existentes.

A competência adquirida no exterior somava-se aquela já conseguida dentro do próprio país, e tinha-se, então, como resultado, a ampliação do número de pesquisadores e professores dentro Brasil. Esse corpo docente constituir-se-ia na “massa crítica” que daria suporte humano à criação do sistema. Pode-se dizer que a consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, desde o final dos anos de 1960, contou também com o investimento consciente, propiciado pelo Estado, em matéria de capacidade adquirida no exterior (CURY, 2005, p.7)

Desta forma, anuncia-se que o modelo exemplificado, o norte americano, serviu de orientação, assim como, tem servido também a outros países devido a sua longa experiência. Conseqüentemente, pode-se compreender tal situação parafraseando Cury (2005), de que a partir de tais pressupostos, há por parte do Estado um investimento consciente em matéria adquirida no exterior, visando somar as experiências imediatas do próprio país.

Retomando o modelo sugerido, as orientações norteiam-se a partir da compreensão de mestrado e doutorado como distintos no sentido hierárquico, representando dois níveis de estudos independentes, ou seja, mesmo o doutorado sendo um nível superior, não é preciso

necessariamente o mestrado para alcançá-lo. Assim, o doutorado pode ser: *Ph D*, doutorado de pesquisa, mais alto nível acadêmico conferidos pela universidade norte-americana ou doutorado profissional. O mestrado pode ser de pesquisa e profissional (BRASIL, 1965). Há flexibilidade entre os diferentes níveis, ficando também a cargo das universidades a inserção apenas de um deles, bem como, transferir estudantes de um para o outro, conforme exemplificado:

O Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph. D. deve ser o atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao doutorado, admite-se mudança de programa para o M. A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph. D (BRASIL, 1965, p.5).

É interessante observar que tanto o mestrado quanto o doutorado possuem grandiosidade no sentido acadêmico visto a complexidade que comportam, bem como, por serem níveis de estudos mais avançados. É relevante destacar que a escolha por um ou outro também está associada a questões profissionais, ou seja, posso ser motivado a realizar o doutorado após o mestrado, pois, há um plano de carreira que me permite ter aumento salarial, ou, o inverso acontecer e o indivíduo optar apenas pelo mestrado. Enfim, são inúmeras possibilidades, no entanto, sabe-se que tais elementos sociais, assim como outros, norteiam as ações dos indivíduos e, tratando-se da pós-graduação, nota-se que o contexto norte-americano anunciado na década de 1960 assemelha-se em grande parte com a realidade dos dias atuais.

É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o Mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph. D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de Professor Associado e, muito menos, de Professor sem o doutorado. De qualquer modo o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica (BRASIL, 1965, p.5).

Santos e Azevedo (2009) apontam que a influência do modelo francês também esteve presente, tanto na institucionalização da pós-graduação no Brasil, como “[...] na constituição/criação autônoma das universidades brasileiras, que se serviram de intelectuais estrangeiros para implantar ou consolidar cursos de graduação e pós-graduação” (SANTOS;

AZEVEDO, 2009, p.536). Assim, reforçam a presença da influência externa e sua relevância para a institucionalização da pós-graduação no país.

Prosseguindo com o exemplo de pós-graduação norte-americana, o documento permite compreender que os níveis, mestrado e doutorado, não são rígidos quanto ao fator tempo, ou seja, executar tanto um quanto outro, está para além de conclusão do trabalho final. Teoricamente se requer um ano para mestrado e dois anos para o Ph. D. “Na realidade essa duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da matéria” (BRASIL, 1965, p.6). Desta forma, a exigência dos níveis é de um ano acadêmico, denominado como residência, momento em que o estudante mantém frequência regular visando a obtenção de créditos.

Ainda que não seja anunciado de modo direto a autonomia das universidades acerca do mencionado fator tempo, é possível identificar que isso ocorre a partir de alguns apontamentos do Parecer, como por exemplo “[...] Assim, a Universidade de Columbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstâncias especiais quando recomendadas pelo Departamento” (BRASIL, 1965, p.6). Outros dados que enfatizam tal questão podem ser observados:

Estudo publicado em 1.951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph. D. em ciências de 1.936 a 1.948, o tempo médio decorrido entre o Bacharelado e o grau de Doutor foi de 6,2 anos, com a metade dos graduados dependendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos, variando de 19 a 65 anos. Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph. D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, frequentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de tese (BRASIL, 1965, p.6).

Os dados revelam a flexibilidade do tempo em curso, bem como, que não há uma preocupação aparente nesse sentido. O que pode ser observado é que o fator tempo é justificado pelas ações do estudante, conforme mencionado no trecho supracitado, onde justifica-se os anos de pós-graduação devido o aluno abandonar o curso em tempo integral.

A maneira como a pós-graduação é organizada no contexto exemplificado também é flexível, ou seja, varia entre as universidades. No entanto, há uma base em comum, não muito diferente da que vemos nos dias atuais:

Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemática comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao Mestrado e ao Doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira (BRASIL, 1965, p. 6).

Acerca da flexibilidade do documento, Sucupira (1980, p. 16) é enfático ao reforçá-la, garantindo que “[...] Quando se diz que a pós-graduação brasileira é rígida, a rigidez está na regulamentação imposta pela própria instituição de ensino superior”. O documento apresenta diretrizes, deixando a cargo das próprias universidades e cursos as determinações.

É interessante observar que a exigência dos exames de proficiência de língua estrangeira para a entrada na pós-graduação está presente desde a sua gênese, além da necessidade do trabalho escrito final como tese e dissertação, bem como, a participação do estudante em atividades relacionadas. No Ph. D a exigência da tese é universal, já no mestrado, pode-se variar entre dissertação, ensaio, memória, ou considera-se suficientes os exames já prestados (BRASIL, 1965).

Salienta-se que nesse momento, o documento reforça o intuito da pós-graduação na necessidade de aprimoramento do estudante no que diz respeito ao seu senso crítico e capacidade de criação, ou seja “[...] é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa” (BRASIL, 1965, p. 6).

Desta forma, o documento é enfático acerca da preocupação de uma formação do aluno para além dos conhecimentos historicamente acumulados ou da produção do trabalho final, focando também no seu desenvolvimento múltiplo, como a capacidade de pesquisa e estímulo ao senso crítico, além do foco em um maior aprofundamento na área escolhida.

O mérito do sistema, especialmente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doctoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial (BRASIL, 1965, p.7)

Nota-se que além de expressar a valorização do aluno e suas potencialidades, o documento enfatiza a diferenciação entre a educação neste nível de ensino e a educação das massas. Desta forma, ao mencionar tal diferenciação, fica evidente que há a intenção em segregar a Pós-Graduação *Stricto Sensu* a determinado nicho, logo que, difere-se de uma educação à população, às massas, segundo o documento.

Finalizando acerca do Parecer, é relevante evidenciar que ele toma por base dois documentos anteriores, a Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto do Magistério. No entanto, a importância de tais documentos é para evidenciar que os pressupostos legais, de até então, deixam uma lacuna a ser preenchida acerca da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Daí a necessidade do parecer aqui estudado, que de forma específica detalhou e refletiu a pós-graduação no país.

Na LDB, por exemplo, em seu artigo 69 há menção da pós-graduação, e é interessante pois ela é diferenciada da especialização. A função do respectivo artigo é fixar os cursos que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior, daí as opções entre: 1) graduação; 2) pós-graduação e 3) especialização, aperfeiçoamento e extensão. Sem mais detalhes, a lei introduz um fator que, posteriormente, será detalhado no parecer, que é justamente essa diferenciação entre a Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*.

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados (BRASIL, 1965, p.7).

A grande questão de pano de fundo que permeia tanto a LDB quanto o Estatuto mencionado, diz respeito a quem é permitido, no termo da legalidade, regulamentar a pós-graduação. Ou seja, segundo a LDB seria possível a regulamentação por meio do Conselho, apenas aos cursos em que o diploma assegura o exercício de profissão liberal.

A partir da aprovação do Estatuto do Magistério, já é possível tal regulamentação “[...] desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características” (BRASIL, 1965, p.1). Daí a aplicabilidade do analisado parecer em requerer a regulamentação de tal nível, aliás, suas palavras iniciais remetem-se justamente a este argumento.

Vale ressaltar que os nomes que assinam o Parecer n.977 de 3 de dezembro de 1965, reafirmando as palavras de Cury (2005), são altamente significativos e bons conhecedores da

educação nacional, são eles: o relator Newton Sucupira, além de Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

3.2 Direcionamentos provenientes do Parecer

No item anterior foi possível observar uma série de elementos visíveis nos cursos de mestrado e doutorado nos dias atuais. Daí a relevância do referido Parecer, tanto como marco legal, quanto como ferramenta que trouxe peculiaridades atemporais à pós-graduação.

Um dos elementos mais substanciais foi a divisão de nomenclatura entre Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Considerando que cursos realizados após o término da graduação são chamados comumente de pós-graduação, a terminologia torna-se necessária justamente para separar e apontar as especificidades que cabem a cada um dos respectivos cursos.

No mais, o parecer finaliza-se apresentando definições e características destinadas a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, os quais serão abordados a seguir.

São definidos os níveis de mestrado e doutorado, podendo ser considerados autônomos, ainda que, representem um escalonamento. Ou seja, um não é pré-requisito para o outro, ficando suas aberturas flexíveis às Universidades, frente aos diferentes campos de saber e suas especificidades, assim, “[...] o mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal” (BRASIL, 1965, p.10). É importante destacar, que se aconselha a dedicação do aluno em tempo integral, pelo menos nos períodos mínimos exigidos para ambos os níveis.

É prevista a duração mínima, em termos de ano letivo, de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. Neste período o aluno terá um leque de disciplinas disponíveis e o total de estudos exigidos será contabilizado por meio de créditos. Considerando a necessidade de estudos individuais, além de margem de tempo para atividades afins, propõe-se horas de trabalhos escolares por ano letivo, ou seja, aulas, seminários, laboratórios, entre outros, contabilizando o total de 360 horas para o mestrado e 450 para o doutorado. Fica especificado que os estudos exigidos dizem respeito ao cumprimento de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo. O aluno também deve submeter-se à exames gerais que verifiquem sua capacidade de leitura em línguas estrangeiras, sendo pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado. Ao término, as exigências definidas para o mestrado e doutorado são diferentes, onde no mestrado é exigida a dissertação, como elemento a

demonstrar o domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização do aluno, e no doutorado, a defesa da tese que apresenta contribuição para o conhecimento na devida área escolhida (BRASIL, 1965).

As definições aos programas também são mencionadas, como a necessidade de propiciar uma amplitude de disciplinas, de modo que o aluno tenha opções, bem como, o dever de constituir coordenação específica ao nível de pós, além, da necessidade da autonomia do estudante frente as suas possibilidades durante o mestrado e doutorado, sendo auxiliado por um diretor de estudos, que se remete hoje ao orientador. Tratando-se dos alunos de doutorado, estes podem receber atividades docentes, sem haver prejuízo em sua formação.

Também há flexibilidade no que diz respeito ao ingresso de estudantes com diferentes formações iniciais, desde que haja determinada afinidade entre as áreas. Ainda sobre o ingresso, fica definido por lei o diploma de graduação como requisito de matrícula, porém, os cursos de pós “[...] poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos” (BRASIL, 1965, p.11).

Os moldes indicados apresentam características similares aos atuais, como o sistema de créditos, por exemplo, e a necessidade de prova em língua estrangeira. A organização do tempo do estudante também é bastante parecida, sendo mencionada a necessidade de dois momentos, um destinado às aulas e a um seminário que verifique o andamento e capacidade do aluno, e outro destinado à escrita do trabalho, dissertação ou tese e aprofundamento das leituras. O seminário mencionado remete ao concebido hoje em dia como exame de qualificação, que de maneira geral, cumpre os requisitos salientados, como a verificação do andamento do aluno e sua pesquisa, bem como, exige que já tenha cumprido os requisitos essenciais, como créditos.

Outra especificação diz respeito a necessidade de determinação específica aos tipos de mestrado e doutorado. Seja como acadêmicos ou profissionais. Há uma série de dificuldades em estabelecer nomenclaturas devido as especificidades das diferentes áreas, assim, é proposto que o mestrado “[...] seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente” (BRASIL, 1965, p. 10). Acerca do doutorado, propõe-se:

Como é possível lograr-se uma classificação sistemática livre de qualquer objeção sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, Doutor em Engenharia, Doutor em Medicina, etc (BRASIL, 1965, p. 10).

A aprovação dos cursos de pós-graduação fica a cargo do Conselho Federal de Educação e o registro dos diplomas ao Ministério da Educação. Nota-se que o parecer apresenta elementos definitivos em termos de organização da pós-graduação em seus níveis macro e micro. Pensando o nível macro enquanto nacional, prevê uma série de definições, indo desde a nomenclatura até a natureza da pós-graduação, que serve como pano de fundo a qualquer curso existente. Já em nível micro, é observado definições de questões mais técnicas dos cursos, como o tempo de duração, organização de disciplinas e até mesmo a possibilidade de abertura de programas apenas de mestrado ou doutorado.

3.3 Antecedentes e Impactos Posteriores

É unanimidade entre os autores que o supracitado parecer legitimam inúmeros elementos que garantem a organização atual da pós-graduação. O que demonstra a relevância da contextualização da base histórica para compreensão de sua configuração atual.

A pós-graduação sob a forma de cursos de mestrado e doutorado é fenômeno recente no ensino superior brasileiro. Mas seu aparecimento no cenário de nossa educação superior não é o fruto de uma decisão intempestiva do Conselho Federal de Educação. É o resultado de um processo intimamente vinculado ao movimento de modernização da universidade brasileira, que teve seu início na década de 50. (SUCUPIRA, 1980, p.3)

Visando retomar os antecedentes que levaram a promulgação do Parecer de 1965, volta-se ao ano de 1931 com a Reforma Francisco Campos, em que é instituído o regime universitário no país. Segundo Sucupira (1980) o doutoramento mediante defesa de tese sempre existiu, porém, a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, previu-se o doutoramento do tipo europeu, ou seja, com outras exigências acrescentadas a simples defesa da tese. Ainda neste ano, o autor menciona a criação de cursos regulares de doutorado no campo do direito e das ciências exatas e naturais, cursos que, segundo ele, se constituíam como pós-graduação que denominamos hoje como *stricto sensu*.

Ainda assim, o autor aponta para o desinteresse que havia em cursar o doutorado, isto porque, não se exigia o título de doutor para prestar o concurso de professor catedrático. Desta forma, aponta que “[...] faltou à Reforma Francisco Campos uma estruturação da carreira docente na qual o diploma de doutor representasse papel privilegiado para ingresso na carreira ou para ascensão aos seus níveis superiores” (SUCUPIRA, 1980, p.4). De qualquer forma, é enfatizada a relevância de Francisco Campos no âmbito da pós-graduação, mencionando

inclusive, que se tratando do campo das ciências exatas e direto, pelo menos, ele pode ser considerado o pioneiro da pós-graduação *stricto sensu*.

Acerca do referido contexto e visando ampliar a discussão, reflete-se sobre algumas das consequências advindas da estruturação do sistema universitário no país, ou seja, o referido Estatuto de 1931 possibilitou a universidade como referência para a expansão do sistema além de enfatizar a figura do professor catedrático. Desta forma “[...] surge assim a primeira organização didática capaz de permitir a existência de uma relação de tutoria ou orientação acadêmica entre docente e discente, para a conclusão de um curso denominado de pós-graduação” (NOBRE; FREITAS, 2017, p.27).

A reflexão trazida pelos autores é relevante pois amplia a contextualização histórica à própria contextualização organizacional, considerando a possibilidade de se propiciar o pensamento referente às ações e relações que estejam intimamente relacionadas à pós-graduação. Em determinado contexto histórico o referido Estatuto propicia legalmente algumas questões, e, de forma inerente, cria-se e/ou modifica-se comportamentos e relações. Em outras palavras, os autores refletem sobre a possibilidade da expansão do sistema universitário, bem como, da figura do professor catedrático serem preponderantes à existência da relação de tutoria entre docente e discente, bem como, da orientação acadêmica.

Nesta mesma década, Cury (2015) aponta a criação do doutorado em direito, na Universidade de Minas Gerais, bem como, para a criação da Universidade de São Paulo (USP) que devido ao contexto houve “[...] forte presença de intelectuais franceses que auxiliaram na implantação desta prestigiosa universidade estadual, com destaque para a abertura dos cursos e para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica” (CURY, 2015, p. 8).

Vale salientar, que a USP representa a idealização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, por parte de Francisco Campos, concretizando-se como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo Sucupira (1980), ela é a primeira e a única a exigir o doutorado como título e condição à livre-docência, disciplinando assim a carreira de professor.

Na década seguinte, mais especificamente em 1946, é que o termo pós-graduação é utilizado pela primeira vez em um documento legal, por meio do Decreto n. 21.231, de 18 de junho de 1946, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil (SANTOS, 2003). Em seu artigo 71 é distinguido os cursos universitários, e entre eles, a pós-graduação. É relevante salientar, que o documento além de abordar a pós-graduação, menciona os cursos de doutorado em outro item, ou seja, há uma separação, que pode ser compreendido devido a abertura do doutorado ficar a critério da universidade.

Ainda sobre o Decreto, mais especificamente acerca das distinções entre os níveis de ensino, Sucupira salienta “[...] certamente não era das mais felizes a ideia que o legislador fazia da pós-graduação, e conclui que [...] Tratava-se, pois de uma definição esdrúxula e estreita que revelava uma concepção totalmente inadequada da pós-graduação” (SUCUPIRA, 1980, p.4). Estas afirmativas são justificadas pela distinção abordar que, enquanto a especialização abrange todos os saberes inclusive o técnico, a pós-graduação relaciona-se ao campo profissional.

Isso expressa ainda mais a necessidade que havia de estabelecer parâmetros e diretrizes mínimas acerca do que corresponde a pós-graduação. Estas indefinições só reforçam o motivo pelo qual, o Parecer de 1965 teve destaque no histórico da pós-graduação no país, além de se manter até os dias atuais como base de muitos elementos.

Prosseguindo aos antecedentes do referido parecer e marcos históricos da pós-graduação no país, este contexto esteve marcado pela ida de estudantes para fazer doutorado e vinda de professores para desenvolver cursos de pós-graduação, devido a um acordo entre Brasil e Estados Unidos que firmaram convênios entre universidades no ano de 1952 (CURY, 2015).

Outro marco relevante data de 1951 quando é criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pela lei nº 1.310. Este se mantém até os dias atuais, conhecido atualmente como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sem dúvidas, torna-se um elemento de fundamental sustentação à pós-graduação no país e incentivo à pesquisa. Neste mesmo ano é criada a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país".

Acerca do contexto, estava-se em voga o projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente, desta forma, havia-se a necessidade de especialistas e pesquisadores que atendessem as necessidades do momento e que potencializassem as devidas pretensões. Além de que, a criação de tais órgãos evidencia a necessidade de regulação e controle das atividades da pós-graduação.

A relevância de tais instituições em nível nacional e para desenvolvimento da pesquisa pode ser ilustrada a partir da concessão de bolsas, por exemplo, nos primeiros anos de existência da CAPES. Em 1953 foram concedidas 79 bolsas, sendo: 2 para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram 155: 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior.

Tanto a CAPES quanto o CNPq atingem relevância substancial no sistema de pós-graduação, tanto que, pensar este nível de ensino nos dias atuais, significa pensar em tais instituições, pois, estão intimamente relacionados. É importante destacar que, em 1981, a CAPES é reconhecida como responsável pelo Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* além de ficar incumbida de elaborar, avaliar e acompanhar as atividades relacionadas a este nível de ensino.

Na década de 1960, no projeto Universidade de Brasília, a pós-graduação foi objetivada pela primeira vez no país, enquanto atividade regular e comum das universidades visando aprofundamento da formação posteriormente recebida a fim de elevar grau acadêmico.

Este tipo de pós-graduação correspondia à própria concepção da nova universidade, "projetada nas mesmas bases dos centros de ensino e de pesquisa que estão revolucionando o mundo moderno", segundo dizia o seu plano. O projeto daquela Universidade pretendia resolver o problema fundamental de fazer da pesquisa e o ensino básicos, nas ciências e nas humanidades, o núcleo central em torno do qual gravitassem as múltiplas atividades universitárias (SUCUPIRA, 1980, p.8-9).

Desta forma, nota-se que é a partir desta década que a pós-graduação apresenta-se de forma mais alinhada ao formato atual, bem como, ao que será apresentado no Parecer de 1965. Este fator é reforçado quando em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional insere a pós-graduação em sua classificação de cursos superiores, os distinguindo entre graduação, cursos de pós-graduação e cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Ao considerá-la como categoria própria, distinta da especialização e do aperfeiçoamento, ensejando assim uma interpretação que tornou possível o conceito oficial de pós-graduação atualmente em vigor (SUCUPIRA, 1980, p. 14).

Considerando a data do parecer em foco, entende-se que os principais elementos foram abordados e refletidos, tanto no que diz respeito aos seus antecedentes, quanto aos impactos posteriores. São aspectos que não devem passar despercebidos, visto que, fundamentam e justificam medidas tomadas, legislações criadas, bem como, permitem um entendimento mais sólido de fatos passados.

4 POLÍTICAS DE EXPANSÃO, NECESSIDADE DE CRESCIMENTO COORDENADO E VISLUMBRE DE UM SISTEMA CONSOLIDADO

Visto a gênese da Pós-Graduação, a presente pesquisa continua nos próximos itens seguindo os caminhos legais, buscando os direcionamentos que perpassam os anos e foram legitimando este nível de ensino no país. Este capítulo tem por objetivo apresentar, refletir e analisar os dois primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

Os documentos estão envoltos em contextos históricos específicos, apresentando as suas devidas especificidades, conforme será discutido adiante, no entanto, eles estão presentes em um momento em que o foco é a necessidade de uma expansão e crescimento coordenado dos programas de pós-graduação no país.

Passam-se os anos, alteram-se as necessidades e, conseqüentemente, os direcionamentos. Portanto, englobando os anos de 1975 a 1989, os referidos planos elucidam as tentativas iniciais de inserir uma política global que servisse como pano de fundo à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, assim, eles representam os direcionamentos, necessidades, evidenciam a realidade e também esboçam projeções referentes aos vinte primeiros anos deste nível de ensino no país.

4.1 O I Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (1975-1979)

O I Plano data de (1975-1979), dez anos após a institucionalização da pós-graduação no país, período recente à preocupação em sistematizar e organizar este nível de ensino, que até então, ocorrera no Brasil de forma desalinhada, conforme evidenciado anteriormente. Segundo o referido plano, pretende-se evoluir para uma nova etapa do sistema universitário, durante a qual as atividades de pós-graduação assumirão importância estratégica crescente (BRASIL, 1975, p. 119).

Havia os pareceres que regulamentam aspectos deste nível de ensino, no entanto, a fragilidade da pós-graduação é evidente quando comparada a solidez do Sistema Nacional visto atualmente. Acerca dos cursos existentes, no próprio documento verifica-se que:

Quase sempre, as iniciativas foram tomadas por grupos de professores e pesquisadores que, face a dificuldades de ordem político-administrativa de seus departamentos e unidades, têm atuado sem a desejável articulação com as instituições. Para implantar os cursos, têm sido utilizados recursos externos ao orçamento das universidades, provenientes de várias fontes, com vinculações e prazos diversificados. (BRASIL, 1975, p. 122)

Assim, considerando a recente instituição legal da pós-graduação no país, as poucas normativas e o crescimento de cursos isolados, a criação do I Plano Nacional é compreendida como um dos fundamentais aspectos iniciais para a consolidação do sistema que temos hoje, isto porque, o documento unifica diretrizes, ampliando os pareceres existentes até então, estabelece um panorama do que é encontrado, bem como, faz projeções para o Brasil, se consolidando como uma política mais abrangente.

A normatização é um fator inerente a ser considerado, bem como, a visão de que a superação da fragilidade aconteça por meio da criação de políticas públicas. Segundo Hostins (2006), fica evidente a burocratização das universidades com regulação e controle de suas atividades, principalmente, tratando-se da pós-graduação. A fragilidade consiste na dificuldade em aferir os elementos que permeiam os diferentes cursos, a manutenção dos mesmos, entre outros, assim, cria-se cada vez mais diretrizes que devem ser incorporadas fazendo com que o nível de ensino vai se complexificando. Portanto, ainda que, nos dias atuais uma das críticas destinadas à avaliação da pós-graduação seja ao seu caráter homogeneizante, compreende-se que no contexto do I PNPG, a criação de um plano para estes fins foi de grande relevância.

O objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira (BRASIL, 1975, p. 125).

Analisando o sumário do documento, especificamente no item “Objetivos e Diretrizes Gerais”, é possível observar suas intenções e articulações ao contexto. O item ramifica-se em: 1) Institucionalização do sistema de pós-graduação; 2) Elevação dos padrões de desempenho e; 3) Planejamento da expansão. O contexto social do momento é primordial para a compreensão das diretrizes presentes no I PNPG e, a partir de tal constatação, há uma afirmativa expressiva que enfatiza que: a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional (CAPES, 2010a, p.25).

Em função do referido diagnóstico e a partir das demandas das universidades e instituições de pesquisas, ao aprovar e encaminhar o plano, o Conselho Nacional de Pós-Graduação explicita algumas hipóteses de trabalho essenciais para a formulação e a compreensão da política expressa no documento, são elas:

· o ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si; · o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis, de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior; · a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras (BRASIL, 1975, p.120).

Nota-se que para além das referências às necessidades daquele período, no que diz respeito a uma organização mais precisa da pós-graduação, também apresenta ideias que vão além, podendo ser caracterizadas como pretensões também atuais, como por exemplo, ao mencionar a integração entre os níveis de ensino, que culminou na criação da Diretoria de Educação Básica na CAPES, elemento presente no PNPG vigente (2011-2020).

Consegue-se visualizar também, a intenção e objetivo da pós-graduação que perpassa a presente política, quando menciona que os cursos deste nível de ensino “devem ser dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior”, ou seja, formação acadêmica, docente universitária, sem se distanciar da atividade de pesquisa, que também entra como foco quando articulada ao ensino, independentemente do nível (BRASIL, 1975).

Sendo o primeiro plano, é interessante observar que há uma preocupação em situar o leitor, estabelecendo um panorama geral do intuito da política, focando a intenção de uma superação progressiva, bem como, fazendo questão de salientar a natureza indicativa do documento, no sentido de que:

[...] as alternativas de implantação e de reformulação serão analisadas, discutidas e transacionadas a partir destas diretrizes, de acordo com a sua coerência e adequação às condições organizacionais das instituições, às necessidades e às metas nacionais (BRASIL, 1975, p.120).

Além de tal preocupação, também fica evidente de que os dados ainda se encontram difusos, pois, ao mencionar questões quantitativas, por exemplo, o documento expressa:

Dado o caráter bastante recente das iniciativas de criação e implantação dos cursos, o conhecimento estatístico de suas dimensões é ainda precário. Por isto, os valores apresentados a seguir são estimativas iniciais, extraídas a partir de amostras incompletas e com critérios não totalmente definidos de classificação e agregação (BRASIL, 1975, p.121).

A precarização dos dados reforça a necessidade da consolidação da pós-graduação naquele momento, bem como, demonstra que seu crescimento em nível de Sistema de Ensino foi expressivamente rápido e qualitativo, quando refletido acerca da maior facilidade encontrada hoje para mensurar tais aspectos, ou seja, um avanço significativo no período de cinquenta e poucos anos da institucionalização da pós-graduação no Brasil.

No momento, os dados indicavam que havia 50 instituições que realizavam a pós-graduação, sendo elas: 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares (BRASIL, 1975). A título de informação, os dados de 2009 evidenciam 2.719 programas em atividade e responsáveis por 4.101 cursos. De 1976 a 2009, houve um crescimento de 370,3% no número de cursos de mestrado e 685,6% nos doutorados (CAPES, 2010a, p.46).

A expressividade dos dados não para por aí. No contexto do I PNPG os números evidenciam cerca de 13.500 alunos e 7.500 docentes neste nível, no ano de 1973 (BRASIL, 1975). Nos dados de 2009, constam 161.117 estudantes matriculados e 57.270 docentes (CAPES, 2010a). Os supracitados dados comparativos serão expostos no Quadro 1 para melhor apreciação.

Quadro 1 - Dados quantitativos referentes aos números de discentes e docentes envolvidos na pós-graduação nos respectivos anos.

Ano	Alunos	Docentes
1973	13.500	7.500
2009	161.117	57.270

Fonte: BRASIL (1975); CAPES (2010a). Org. a autora.

Ainda que o alcance em nível de pós-graduação seja restrito se comparado aos demais níveis, seu crescimento em cerca de cinquenta anos é expressivo em diferentes aspectos, tanto em nível quantitativo (relativo a número de cursos, programas, discentes e docentes), quanto em nível qualitativo (relacionado a solidez e prestígio alcançados no cenário global).

Frente ao contexto de início recente da institucionalização da pós-graduação e a necessidade de políticas para sua expansão e promoção coordenada, a questão da “qualidade” não é recorrentemente enfatizada no discutido plano, como é visto hoje, momento em que os programas lutam para sobreviver e avançar em suas notas avaliativas (que pressupõe o

aferimento da qualidade). É interessante observar que o plano não menciona a avaliação da pós-graduação, visto que esta iniciou-se após a sua escrita.

É importante reforçar que o IPNPG demonstra preocupação no que se refere à qualidade dos cursos, principalmente, quando diz respeito a elevação dos padrões de desempenho. Porém, enfatiza-se que, no atual contexto, é primordial em um primeiro momento uma organização dos referidos programas, visto que sua inserção foi “solta” pelo país, com padrões diversos e relacionados às próprias instituições de ensino. Tal elemento é reforçado quando se observa que “[...] o padrão qualitativo da pós-graduação brasileira, legitimada e consolidada pelo regime militar, se expandiu e deu espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país” (HOSTINS, 2006, p.138).

Fica evidente que a intenção em sistematizar e consolidar a pós-graduação como um sistema, está relacionada com o controle da qualidade dos programas, sua manutenção e delineamentos, no entanto, primeiro organiza-se, sistematiza-se para posteriormente avaliar e conseguir acesso mais direto ao que se produz. Pensando na linearidade dos fatos históricos, políticos e legais relacionados à pós-graduação, foi assim que se sucedeu.

A elevação dos padrões de desempenho, é compreendida como uma sucessão de mudanças nas condições de trabalho e na organização das atividades educacionais e de produção científica. Ao tratar destas questões, é possível observar no documento aspectos que direcionam direta ou indiretamente um modelo específico a este nível de ensino. Primeiramente, é necessário destacar a visão do documento acerca da pós-graduação e suas atividades. Uma visão conceitual do ensino de pós-graduação como um sistema de trabalho, bem como, como um trabalho de natureza pedagógica e de natureza científica.

As atividades científicas compreendem a organização de linhas regulares de projetos de pesquisa, a produção de trabalhos profissionais de comunicação, discussão e intercâmbio de informações e temas culturais, científicos e técnicos, que são realizados por grupos, na maioria dos casos envolvendo áreas distintas de trabalho científico e, muitas vezes, com participação de diferentes instituições; as atividades profissionais compreendem, também em grupos e com participação de várias instituições, o preparo e a execução de projetos técnicos e organizacionais específicos para assessorar no desenvolvimento do sistema produtivo e na formulação de planos e políticas governamentais (BRASIL, 1975, p. 133).

Tratando-se da elevação de desempenho, o documento apresenta diretrizes e parte dos pressupostos supracitados. É possível observar alguns elementos como pressupostos de um modelo de organização para os programas, advindos por meio de diretrizes.

As primeiras diretrizes estão em nível de curso, ou seja, são ações diretas relacionadas à organização e prática dos programas. Elas estão organizadas em quatro grupos: a) condições de entrada e processo de seleção; b) regime de trabalho e concessão de bolsas aos alunos; c) processo pedagógico e produção científica; d) regime de trabalho e seleção de docentes.

Sobre as condições de entrada e processo de seleção o documento afirma:

Por isto, o processo ideal de seleção deve levar em conta: as aptidões, que dependem de características culturais e de personalidade; os conhecimentos anteriormente adquiridos na graduação e no trabalho profissional; e as expectativas dos candidatos em termos de realização profissional e trabalhos de pesquisa (BRASIL, 1975, p.134).

São apresentadas medidas preventivas que possam garantir o que é almejado, baseando-se em conhecer de modo mais aprofundado os cursos de graduação de onde provém os candidatos, bem como, os próprios em suas especificidades e potenciais. É pensado no aspecto da divulgação do processo, devendo ser flexível às diferentes demandas, atrair e englobar alunos mais “aptos e interessados”, nas palavras do documento. A apresentação das linhas curriculares e projetos de pesquisa são elementos evidenciados como essenciais.

Nota-se a preocupação do plano em superar a deficiência que atinge os processos de seleção que optam por procedimentos relacionados à problemas do contexto: “pressões excessivas de demanda, a estrangulamentos setoriais e regionais, e a deficiências dos cursos de graduação” (BRASIL, 1975, p. 134). No entanto, as medidas sugeridas não buscam uniformizar, mas enfatizar elementos estratégicos.

É interessante observar que o documento ressalta que tais elementos garantem ao curso o preenchimento de sua capacidade de atendimento com pessoal apto e interessado. No entanto, as diretrizes são aparentemente rasas, permitindo afirmar que é possível que haja diferentes apropriações por parte dos programas. Assim, ao mesmo tempo em que há a necessidade de uniformizar os programas, o referido documento apresenta diretrizes que permitem inferir um modelo específico que não é bem delineado. Nota-se que é recorrentemente enfatizada a necessidade de pessoal apto e interessado, permitindo concluir que seja considerado um pressuposto para que o programa caminhe de maneira eficaz.

Mas o que seria esse pessoal apto e interessado? Continuando a análise das diretrizes, nota-se que em um primeiro momento engloba dedicação exclusiva à pós-graduação, bem como, com um histórico de qualidade em sua condição acadêmica. Qualidade limitando ao sentido de boas notas e histórico escolar. As diretrizes relacionadas ao regime de trabalho e a

concessão de bolsas aos alunos, partem da ideia de que tais elementos são essenciais para determinar o desempenho. Isso porque, trata-se de delineamentos diretos à organização do aluno em seu processo de pós-graduação. Segundo o documento é conveniente que a maioria dos alunos possuam bolsa, podendo dedicar-se em tempo integral e dividindo seus horários entre estudo, atividades de pesquisa e didáticas. Não há maiores especificações, porém, entende-se que a didática esteja relacionada com atividade de ensino.

Ao mencionar a questão de que os alunos inseridos na pós-graduação já são profissionais formados, o plano afirma que estes têm sempre a alternativa de escolha entre a continuação dos estudos e o mercado de trabalho. Considera-se tal afirmação equivocada, no sentido de que a escolha é um elemento a ser questionado, logo que, em muitos casos a inserção no mercado de trabalho é necessidade, ou seja, cria-se a ideia de um nicho para a pós-graduação estritamente com condições materiais, pois houve a “opção” ou “escolha” de dedicar-se integralmente ao estudo.

No entanto, ainda que haja restrições a seu respeito, o documento evidencia que por este motivo (os alunos inseridos na pós-graduação já são profissionais formados e têm sempre a alternativa de escolha entre a continuação dos estudos e o mercado de trabalho) o mestrado e doutorado devem proporcionar melhores condições de trabalho. Para tal, as diretrizes apontam “espaços físicos devidamente adequados além de critérios globais para verificar o rendimento e promoção do aluno, ou seja, aferindo-o cumulativamente a partir de um conjunto amplo de atividades” (BRASIL, 1975, p. 135). As atividades não são explicitadas, porém, compreende-se que a ideia seja de uma avaliação processual do aluno, visando aferir o seu processo de formação e não um elemento específico.

Relacionando esta problemática com a ficha avaliativa destinada aos programas, atualmente, é curioso observar a mudança na referida preocupação. Analisando os elementos da avaliação que são destinados aos alunos, seu processo formativo fica em segundo plano, ou, até mesmo desconsiderado, visto que, a sua produção é o elemento que garante a nota substancial, ou seja, apenas uma parte do processo.

Ainda neste quesito são mencionados os orientadores acadêmicos, como aqueles que devem acompanhar os alunos e sua pesquisa, bem como, a necessidade de tais orientadores serem coordenados, de modo a garantir um melhor desempenho conjunto. Neste momento há o delineamento de uma organização hierarquizada específica, em que há coordenadores no topo, coordenando os orientadores que, por sua vez, orientam os alunos, que formam a base.

No item processo pedagógico e produção científica é especificado de modo mais esmiuçado as atividades destinadas aos alunos na pós-graduação e os elementos a serem considerados. Foca-se na questão de metodologias diferenciadas, visando ampliar o espectro atual e pensar recursos mais adequados a cada comunidade de alunos; menciona-se também o aperfeiçoamento da produção científica, no sentido de garantir meios tanto para os pesquisadores iniciais quanto para a execução do que já está em andamento. Há também a preocupação para uma progressiva articulação entre a pós e a graduação. Ainda de modo superficial é mencionada a necessidade de aperfeiçoamento e reformulação do sistema de créditos. Superficial, pois, não consta os elementos a serem superados e/ou considerados.

O interessante é observar a preocupação registrada no plano em preparar o aluno para a escrita de sua tese ou dissertação “[...] que os alunos sejam, desde a sua admissão, preparados em atividades de pesquisa, investigação e produção de textos, como treinamento para o trabalho de tese, ao invés de simplesmente adia-lo para após a obtenção dos créditos” (BRASIL, 1975, p. 136).

Parece óbvio tal elemento considerando a pós-graduação e que a produção e escrita de uma pesquisa é inerente ao processo, porém, observando a prática dos programas e o modelo atual de avaliação, nota-se que a escrita da pesquisa em si não é um elemento evidenciado. Entende-se que na inserção do aluno parte-se do pressuposto de que saberá escrever, visto o nível de ensino, o que nem sempre é o caso, considerando a extensividade e complexidade que constitui uma pesquisa científica e acadêmica, bem como, as rasas experiências que englobam os níveis anteriores.

O último item, onde foram agrupados os critérios, diz respeito ao regime de trabalho e seleção de docentes. Parte-se do pressuposto de que é o regime de trabalho deste docente que garantirá o devido desempenho de suas atividades, ou seja, há uma necessária organização, bem como, uma seleção que favoreça critérios que garantam pessoal que eleve a potencialidade dos cursos.

Assim como no quesito dos alunos, considera-se necessária a obtenção de um corpo docente que esteja atuando, preferencialmente, em regime de trabalho integral além da indicação que se leve, simultaneamente, o regime de trabalho na graduação e na pós, pressupondo-se uma articulação entre os níveis. Sobre a seleção dos docentes, o documento aponta dois itens:

· a seleção destes profissionais seja programada e sincronizada com os planos de expansão e treinamento dos cursos e universidades. Assim, a substituição dos docentes que se ausentam da instituição, para treinamento e intercâmbio, deve ser planejada em função das expectativas de expansão e das condições que vinculam os elementos ausentes aos cursos e departamentos; · os critérios de seleção deste pessoal levem em conta seus planos e perspectivas em termos pedagógicos e científicos, baseando-se em análises abrangentes das aptidões e do potencial de produção científica dos candidatos (BRASIL, 1975, p. 137).

Nota-se que as diretrizes focam especificamente em dois pontos, presente e futuro, considerando que há a condução de um processo que favoreça a entrada de professores com devido potencial de produção, ou seja, indicações futuras para além de aptidões em seu sentido pedagógico e científicos.

As diretrizes supracitadas estão em nível de curso, prosseguindo para diretrizes em nível de universidade, considerando que os programas não são deslocados, mas, estão inseridos em um contexto. Desta forma, tratando-se de diretrizes e especificações deste nível, o documento aborda:

a) programas de capacitação de docentes, visando a qualificação dos recursos humanos das próprias universidades; b) iniciativas e programas de intercâmbio interno e externo às universidades; c) racionalidade econômica, financeira e organizacional da universidade com relação as atividades de pós-graduação e suas relações com as demais atividades (BRASIL, 1975, p. 138).

Os itens focam em elementos interligados, como a valorização de diferentes aspectos, como: a capacitação docente na universidade, logo que, essa prática converte-se à própria manutenção e progresso da mesma; o intercâmbio, que proporciona uma maior fluidez cultural e de contato com demais instituições e reforça a necessidade de uma política financeira eficaz, no sentido de garantir as atividades dos diferentes níveis de ensino.

As diretrizes propostas para este nível não serão esmiuçadas como o anterior, visto que, constituem aspectos de pano de fundo para a organização do programa. São relevantes, porém, os itens supracitados são autoexplicativos e conduzem à ideia de que uma positiva constituição na universidade, pressupõe elevado desempenho em seus âmbitos, como em seus programas de pós-graduação, por exemplo.

Ainda considerando o contexto macro na qual se insere os programas de pós-graduação, o documento apresenta diretrizes em nível nacional, lembrando que tais diretrizes são nomeadas como de desempenho. Estando neste nível, está articulada ao Conselho Nacional de Pós-graduação, ao Ministério da Educação e Cultura e demais órgãos de política e financiamento, compreendendo quatro grupos de atividades, sendo elas:

- a alocação dos recursos financeiros no sistema de pós-graduação, especialmente nos casos de recursos governamentais; b) as atividades de assessoria e assistência técnica para as várias fases de implantação deste Plano e dos demais planos e programas de recursos humanos, ciências e tecnologia; c) as atividades de difusão e registro de informações nesta área, em âmbito nacional; d) os mecanismos de reconhecimento e credenciamento de cursos, instituições e títulos (BRASIL, 1975, p. 141).

Assim como as diretrizes da universidade, as nacionais são direcionamentos que atuam como pano de fundo, interferindo direta ou indiretamente na organização dos programas. Estas focam basicamente na divulgação e promoção da pós-graduação em âmbito nacional, bem como, na organização de suas devidas políticas públicas e financiamentos.

Há o entendimento de que focando em determinados aspectos em nível macro, haverá elevação do desempenho da pós-graduação.

O desempenho global do sistema pode ser elevado através do estímulo e do incentivo que os órgãos de política educacional ofereçam às instituições, no sentido de assessorá-las para o encaminhamento de iniciativas e reformulações de suas atividades (BRASIL, 1975, p. 142).

É importante reforçar que, no contexto do I PNPG, a ideia base é a expansão da pós-graduação pelos motivos evidenciados. Tal elemento fica evidente no documento e em suas explanações. Inclusive, prosseguindo, ou seja, após a menção das diretrizes para elevação do desempenho, o documento aborda o item “Planejamento da expansão”, mencionando também diretrizes a nível nacional e a nível das universidades, encerrando o documento com o mesmo tema, “expansão”, e refletindo as condições, limitações, metas e projeções.

Visto suas especificações foi possível observar que não há neste momento indicações que delineiam a organização de um programa de modo geral, ou seja, tomando por base as diretrizes propostas no I PNPG não se consegue evidenciar um modelo de pós-graduação específica a ser seguido. O que se encontra são diretrizes que em alguns momentos permitem inferir ou evidenciam de modo direto como deveria ser moldado determinado aspecto, elementos pontuais.

Por exemplo, ao tratar das atividades dos alunos, são especificadas as necessidades de dedicação exclusiva, bem como a organização de suas atividades como: de estudo, de didática e de pesquisa, elementos que definem uma organização e modelo específico destinado aos alunos. Tratando-se dos docentes alguns pontos são evidenciados, como uma articulação entre níveis de ensino e a prioridade em dedicação exclusiva. Se fosse criada uma avaliação neste momento, seria possível afirmar que tais elementos seriam pressupostos para aferir a qualidade

e garantir boas notas aos programas, já que definem diretrizes mais diretas. Ainda assim, são elementos pontuais, alguns modelos sugeridos, porém, que não definem um programa em sua organização integral.

Conforme já mencionado, entende-se que na linearidade da constituição da pós-graduação no país, primeiro busca-se sua expansão e consolidação, para posteriormente focar na manutenção e desenvolver de atividades específicas.

4.2 II Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (1982- 1985)

O II PNPG contempla os anos de 1982 até 1985 e apresenta-se como um documento bem mais reduzido que o I Plano. Seus anexos, que se constitui como a seção do documento em si possui 11 folhas e divide-se em cinco itens, sendo eles: 1- Premissas Básicas da Política Nacional de Pós-Graduação; 2- Situação da Pós-Graduação; 3- O papel da Pós-Graduação no contexto nacional; 4- Os objetivos básicos do Plano Nacional de Pós-Graduação; 5- Prioridades e diretrizes.

O objetivo central do plano é a formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado (CAPES, 1982, p.177). É interessante ressaltar neste momento, que o documento, de forma inerente ao anúncio de seu objetivo central, ressalta a relevância em uma formação de recursos humanos para além da conservação e reprodução do conhecimento incorporado, mas sim, na capacidade de avanço com contribuições significativas.

A justificativa é a de que reproduzir o conhecimento representa apenas a capacidade de incorporá-lo, enquanto o avançar, significa a representação real de domínio de determinada especialidade (CAPES, 1982). Apropriar-se para reproduzir é mais simples e constitui-se como capacidade limitada, logo que induz o mesmo do mesmo, enquanto apropriar para avançar, significa contribuir com elementos a mais, o que de fato representa uma apropriação mais significativa pois combate a repetição, conservação e reprodução do que já está posto.

Esta visão evidenciada em apenas um parágrafo permite inúmeras reflexões, uma delas tendo como base a relevância da formação na pós-graduação com qualidade, podendo essa – qualidade- ser compreendida como capacidade de adquirir conhecimentos para avançar em algo e/ou alguma especialidade. Ainda que a palavra qualidade não seja anunciada neste momento, a articulação é visível a partir das reflexões supracitadas, ou seja, quando o

documento confronta uma apropriação de conhecimento considerada mais e menos limitada e significativa.

Essa questão da qualidade foi observada por Hostins (2006), ao verificar que, ainda que o objetivo do Plano reforce questões já mencionadas no anterior “[...] nas suas diretrizes, a ênfase recai na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessários, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976” (HOSTINS, 2006, p.139).

A partir deste objetivo, o documento explicita como fundamental a consideração de dois condicionantes, como as especificidades relacionadas às diferentes áreas do conhecimento e os desníveis marcados pelas diferentes regiões do país. Acerca do segundo elemento, o plano salienta:

Neste sentido, as medidas a serem adotadas objetivam a superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica (CAPES, 1982, p.177).

Fez-se questão de evidenciar as especificidades das regiões, visto que é um elemento refletido no referido plano, até mesmo no anterior e também nos dias atuais, ou seja, perpassa os diferentes contextos históricos, sociais e políticos. É um relevante pano de fundo a ser considerado, visto que as disparidades são históricas, porém, a superação das mesmas, em termos de pós-graduação ainda segue em passos lentos.

É importante abordar as questões consideradas como premissas básicas para as políticas de pós-graduação naquele momento. A partir destas é possível constatar as prioridades, bem como, preocupações e necessidades deste nível de ensino no contexto do II PNPG.

Uma das premissas diz respeito ao desenvolvimento da pós-graduação, apontando que este avanço é dependente das instituições acadêmicas, sendo assim, estas precisam de reformulações relacionadas a uma maior dinamização e de uma desburocratização interna (CAPES, 1982). É possível observar dois elementos substanciais dessa premissa, o primeiro é a importância dada às instituições e seu funcionamento, visto que este fator é relacionado ao desenvolvimento do nível de ensino. No plano anterior, foi possível observar que as metas e diretrizes perpassam também esse nível. A crítica é outro elemento inerente a essa questão, quando apontada que há a necessidade de uma dinamização e desburocratização, entende-se que ocorrem conjunturas inflexíveis dentro das instituições e, por esse motivo, o desenvolvimento da pós-graduação pode ficar comprometido.

Relacionada a esta premissa há outra que menciona a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação em relação a sua dependência ao sistema universitário e institutos de pesquisa, que precisam ser estáveis e ter condições materiais. É abordada a questão do financiamento, sua importância e a necessidade de múltiplas fontes que complementam as rendas dos sistemas universitários.

Das cinco premissas evidenciadas no plano, três consideram a rede de relações que perpassam os programas de pós-graduação. Desta forma, há uma maior responsabilização a diferentes agentes, o que é interessante ao refletir que, necessariamente, as condições de um programa revelam os elementos que estão fora dele, ou seja, há elementos condicionantes para o seu desempenho ou não e tais elementos provêm de fontes externas. Tal elemento também é reforçado quando se afirma que:

Não se pode esperar uma tendência natural para uma produção de alta qualidade na pós-graduação. Qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde ela é exigida. Esta exigência de qualidade parte, no caso, de três instâncias: o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento (CAPES, 1982, p.181).

As outras premissas abordam questões de formação e pesquisadores, seja reforçando a ligação entre a pós-graduação e o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, advinda do crescimento de pessoal qualificado neste nível, seja abordando a produção de novos conhecimentos, partindo da ideia de que a pós-graduação baseia-se em pessoal engajado para tal. Partindo dos pontos considerados premissas básicas às políticas de pós-graduação é possível compreender o contexto que se faz presente neste momento, e assim, nota-se que houve a necessidade em reforçar e anunciar a importância de diferentes relações e agentes condicionantes para que haja um sistema de pós-graduação sólido. É preciso lembrar que nesse momento a institucionalização deste nível havia contemplado apenas 13 anos.

Para além das premissas, é possível compreender também a situação da pós-graduação no referido momento a partir das menções do plano em item específico.

Apesar de todos os esforços, ainda persistem alguns dos problemas estruturais que dificultam a institucionalização e consolidação da pós-graduação. A excessiva dependência de recursos extraorçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação atual (CAPES, 1982, p.178).

Os problemas mencionados estão visíveis nas premissas citadas anteriormente, principalmente a questão da dependência financeira. Não há mecanismos institucionais suficientes para uma plena realização da pós-graduação, ainda que, considera-se um avanço a existência das pró-reitorias e de órgãos colegiados (CAPES, 1982). A partir do cenário atual é ainda mais interessante refletir tal afirmação, pois, vive-se em um contexto onde a pós-graduação se mantém como um sistema sólido, ainda que, com críticas a serem consideradas e muito debatidas acerca do aferimento de sua qualidade e outros elementos.

A questão da qualidade também aparece como deficitária nesse contexto, onde num processo de expansão quantitativa do sistema, em muitos casos, levou a um distanciamento dos padrões de qualidade considerados ideais (CAPES, 1982, p.180). Tal assertiva merece destaque, visto que, no Plano anterior foi possível observar que a expansão tinha mais ênfase do que a qualidade, e agora no contexto do II PNPG a questão da qualidade passa na frente. Tal fator é evidenciado pelos seus próprios produtores em documento posterior, especificamente no IV PNPG, conforme segue:

A questão central do II PNPG não foi apenas a expansão da capacitação docente, mas a elevação da sua qualidade, enfatizando-se, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, embora este último aspecto seja mais enfatizado no III PNPG (CAPES, 2004, p. 14).

A justificativa envolve a questão do financiamento estar relacionado a abertura de novos cursos de mestrado e doutorado, assim, a abertura serviu de pretexto para o recebimento de fontes financeiras às pesquisas. Sobre a abertura de cursos, a estagnação em determinadas áreas também é evidenciada, ou seja, há saturação em áreas específicas e também em determinadas regiões em detrimento de outras.

Vale reforçar que, no contexto do referido plano, já havia a avaliação da pós-graduação, iniciada em 1976, então, compreende-se que os padrões esperados dizem respeito aos seus parâmetros. Sendo uma prática recente no período, o documento aponta que o julgamento da qualidade é crescente e pouco institucionalizado, no entanto, apresenta itens que garantem seu êxito. Os itens baseiam-se em três pontos: 1) a existência de uma massa crítica mínima em cada especialidade, sendo a avaliação uma das ferramentas que pressupõe diretrizes para garantir a criticidade; 2) a necessidade de fortalecimento da identidade profissional nas áreas por meio de associações científicas atuantes e em publicações regulares em periódicos, quando refletido no contexto atual reforça a realidade; 3) o acesso da comunidade científica aos delineamentos responsáveis pela estrutura e funcionamento dos centros de pesquisa e de pós graduação, o que

remete ao retorno aos pares, fator essencial considerando que são aferidas as falhas para a busca de melhorias do programa.

Focando em outros elementos, a qualidade aparece envolvendo os docentes, um item que merece atenção é o de um número restrito de profissionais atendendo diferentes cursos, ou seja, “[...] veem-se muitos programas na contingência de dividir entre si as poucas lideranças de que a maioria das áreas dispõe, gerando uma diluição de massa crítica” (CAPES, 1982, p. 181), para além de um número excessivo de orientações, o que limita essa prática mais ao burocrático a uma significativa orientação ao aluno, e o pouco tempo para pesquisa, devido a carga de trabalho.

Pensando especificamente nos objetivos da pós-graduação anunciados no momento, foca-se a produção de conhecimento e pessoal qualificados, porém, considerando que tanto a produção quanto o pessoal estão inseridos em um contexto maior, para além da universidade questiona-se o destino de ambos, no sentido de que: “Estão sendo substancialmente bem aproveitados?” O documento responde a esta questão, reafirmando a necessidade da criação de mecanismos que assegurem a absorção de um número crescente de mestres e doutores dando-lhes condições para o efetivo exercício de sua capacidade produtiva e criativa (CAPES, 1982, p.183). Para tal, é apontado que o país além de criar força de trabalho deve estimular a abertura de mercado, prevendo autonomia na área científica e tecnológica. Ainda sobre essas questões, vale salientar:

O desajuste aos requisitos do mercado não é responsabilidade exclusiva do sistema de pós-graduação. O setor produtivo, tanto estatal quanto privado, principalmente por sua dependência de capitais e tecnologia estrangeiros, não absorve a capacidade profissional de alto nível ou os resultados de pesquisa que o sistema produz. Contribuem para este desentrosamento, a desinformação, ou ainda o fato do empresariado dispor de soluções mais atrativas do ponto de vista econômico, já prontas e de fácil aquisição no mercado internacional. Do mesmo modo, a falta de uma política de investimentos numa área pode determinar ociosidade e inadequação aparente onde existe uma capacitação científica e tecnológica nacional não aproveitada (CAPES, 1982, p.183).

O II PNPG reforça em vários momentos as redes de relações e instituições que configuram, norteiam e influenciam a pós-graduação, evidenciando que o momento demonstra a necessidade de articulações alinhadas para que haja um sistema sólido. Além de que, a visão para além da pós-graduação como algo isolado, mas sim, inserido em diferentes contextos “[...] Trata-se de compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que a precedem na universidade” (CAPES, 1982, p.185).

Estabelecendo um panorama entre os dois primeiros planos e pensando na formação de recursos humanos, reforça-se o diferencial entre eles: “No item referente à formação de recursos humanos, no primeiro Plano, a ênfase foi para o atendimento ao sistema educacional; já no segundo, o enfoque direcionou-se para uma postura mais abrangente, atingindo o setor produtivo (CAPES, 1986, p. 193).

Segundo Hostins (2006), a questão central expressa no II PNPG é a expansão da capacitação docente de forma inerente a sua qualidade, sendo assim enfatizada a avaliação, elemento que se consolidou nesse período. A autora levanta um ponto interessante, ao afirmar que no documento “[...] contempla-se a possibilidade de outros modelos de pós-graduação em função de diferenças entre áreas e regiões, visando a superação da heterogeneidade institucional e regional” (HOSTINS, 2006, p.140). Esta afirmação pode ser considerada contraditória do que se apresenta nos referidos planos, pensando do primeiro ao atual. Uma das intenções dos documentos é propiciar a diminuição das disparidades entre as regiões, ou seja, se há concentração de melhores cursos em determinados espaços é justamente porque os critérios avaliativos os favorecem, desta forma, entendemos que seria contemplado outros modelos de pós-graduação, justamente se as disparidades não ocorressem, no entanto, essa ainda é uma questão a ser superada.

Portanto, visando articular os contextos sociais e políticos dos planos em estudo, nota-se que o I PNPG emerge em um contexto em que há um projeto de sociedade voltado para o desenvolvimento, daí a ideia de formação humana de alto nível como primordial. Santos e Azevedo (2009, p.537) reforçam a premissa, mencionando que a pós-graduação exercendo suas funções de forma adequada, conseguiria chegar a seu objetivo central “[...] de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes”. Naquele contexto a ideia que embasava as políticas e incentivos chegavam a pós-graduação como parte do contexto militar vivenciado no Brasil.

O contexto é o regime militar e o projeto desenvolvimentista que o acompanhou, ao lado da dura repressão que atingiu as universidades no mesmo período, gerando a situação ambivalente, para não dizer esquizofrênica, em que o professor como classe era reprimido enquanto cidadão e convocado a colaborar com o Estado enquanto acadêmico ou cientista (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p.19).

O II PNPG foi implementado nos últimos anos do Regime Militar, e, estava envolto em um contexto de crise econômica que se refletia nas políticas educacionais, fazendo com que uma das prioridades estabelecidas para a pós-graduação fosse a racionalização dos

investimentos junto ao acompanhamento mais direto dos programas e suas avaliações, focando a qualidade e sua melhoria.

Para finalizar, faz-se questão de evidenciar que a elaboração do I PNPG foi responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura junto ao Conselho Nacional de Pós-graduação e o II PNPG e os próximos, ficam sob responsabilidade da CAPES, que ganha reconhecimento formal como órgão responsável pela elaboração do documento, o que se efetiva em 1981, após a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação.

4.3 III Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (1986-1989)

O III PNPG data de 1986 a 1989 e apresenta características interessantes que o difere dos anteriores. Desde o primeiro houve a intenção em legitimar as diretrizes do documento a partir do contexto prático, ou seja, do que estava acontecendo na pós-graduação e também considerando suas relações, no entanto, o III Plano reforça, desde o seu início, as propostas dos anteriores, as conquistas e as intenções para os anos a seguir. Nota-se no documento um tom mais autoritário.

Menciona-se logo em seu início que o país não possui a capacidade quantitativa de formação de cientistas que seja adequada para atingir a curto prazo uma plena capacitação tecnológica e científica. Desta forma, é proposto que seja “[...] essencial iniciar, com a maior brevidade possível, um programa agressivo de formação de recursos humanos qualificados, tendo em vista que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no próximo século” (CAPES, 1986, p. 193). Desta forma, reafirma-se as políticas de governo e demonstra-se a intenção na formação quantitativa e qualitativa de pessoal capacitada para atuação e, assim, possível desenvolvimento do país.

Frente aos anos anteriores, o documento aponta duas conquistas à pós-graduação, relacionando-as também aos planos já estabelecidos, sendo elas: 1) Aumento de profissionais com regime de tempo integral e dedicação exclusiva; 2) Consolidação do Sistema de avaliação e acompanhamento dos programas. Tais itens são destacados, porém, outros são apontados, como, por exemplo, a formação de uma melhor qualidade dos programas de pós-graduação, que, segundo o documento, mais da metade apresenta desempenho bom e excelente.

Mesmo com aspectos substancialmente positivos, o documento reafirma a heterogeneidade de programas e como consequência o crescimento nem sempre linear entre eles, apontando que 40%, por exemplo, ainda apresentam deficiências, interferindo na

qualidade de formação a este nível. Pontos como, evasão de alunos, problemas na seleção e elevado tempo para titulação, são mencionados. Tais aspectos encontram-se em nível micro, considerando que refletem elementos presentes nos programas em si, porém, pontos mais amplos também são mencionados, como a questão dos financiamentos e sua instabilidade que acarreta cortes e atrasos de verbas devido as percepções imediatistas das políticas governamentais refletidas nas frequentes mudanças de prioridades.

Cabe ressaltar, portanto, que os financiamentos exclusivamente de curto prazo têm contribuído sobremaneira para a instabilidade dos grupos de pesquisa, os quais, frequentemente, interrompem, temporária ou definitivamente, seus trabalhos de investigação científica; as administrações das instituições e os pesquisadores têm sido obrigados a despende enorme esforço e tempo na elaboração continuada de projetos destinados à captação de recursos para manutenção de atividades de pesquisa. Assim sendo, o esforço desenvolvido nas atividades-meio tem desviado recursos humanos e materiais que seriam de outro modo apropriadamente utilizados nas atividades-fim (CAPES, 1986, p. 200).

Nos planos anteriores o item financiamento aparece em diferentes momentos, ficando evidente sua necessidade para aberturas de novos programas e manutenção, porém, no contexto do III PNPG fica mais evidente a articulação entre financiamento e avaliação dos programas. Cita-se o exemplo de um processo de financiamento intitulado como Programa de Apoio à Manutenção da Infraestrutura dos Cursos de Pós-Graduação, sendo mencionados seu caráter de eficiência e desburocratização como pontos positivos, bem como, a definição de seu orçamento, baseando-se na estrutura e desempenho dos programas.

Assim, tendo tais pressupostos para efetivação orçamentária, o mecanismo para utilização dos parâmetros relaciona-se com a avaliação destinada aos programas, que segundo o documento “[...] facilita a cobrança de resultados e o aperfeiçoamento do sistema” (CAPES, 1986, p. 201). Na prática, programas que atingem conceitos avaliativos suficientes conseguem o financiamento, que conseqüentemente auxiliará para uma progressão e/ou conservação do referido conceito, ou nota avaliativa.

Interessante refletir uma destinação orçamentária baseada em critérios objetivos, no entanto, por outro lado, esse processo reforça a dificuldade de alguns programas para atingir o conceito desejado, bem como, para a sua manutenção, levando a reflexões já levantadas, como: os critérios avaliativos incorporados como auge a ser alcançado, necessariamente refletem os elementos de um curso de qualidade, pensando nas diferentes regiões? Vale ressaltar que o ponto refletido a partir de tal política de financiamento aparece no documento quando expõe

que é efetivado a cada seis meses, permitindo que haja nos programas periódicas revisões, que segundo suas falas, propicia a oportunidade de inserção dos cursos em outros padrões. De qualquer forma, mesmo havendo a avaliação em curto prazo, a reflexão continua em voga, pois o fator tempo pode ser considerado acessório frente à demais elementos que asseguram conceitos referências para um programa.

Acerca das regiões, é relevante demonstrar a disparidade já presente na distribuição dos programas no país, em dados de 1982.

Releva acentuar que é ainda muito pequena a participação da região amazônica no processo de capacitação de pessoal em nível de pós-graduação stricto-sensu, que em 1982 apresentava a seguinte distribuição geográfica: Região Norte 0,85% Região Nordeste 11,03% Região Centro-Oeste 3,13 % Região Sudeste 74,21% Região Sul 10,75% (CAPES, 1986, p. 203).

É acentuada a necessidade de incentivo e prioridade de condições à abertura de programas em nível stricto sensu na região Amazônica, porém, os dados refletem elementos não diferentes dos encontrados atualmente, conforme será visto ao discutir o plano vigente.

Em linhas gerais, os objetivos apresentados ao III PNPG são:

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (CAPES, 1986, p. 195).

Nota-se que os objetivos complementam e aprimoram os expressos nos planos anteriores, quando deparamos com palavras como: consolidar, ou seja, algo já foi iniciado e agora está caminhando, ou até mesmo quando menciona a institucionalização da pesquisa, demonstrando que pode ser notado que entra como atividade base da pós-graduação, aliás, este ponto fica evidente quando é mencionado acerca da institucionalização como precedente para assegurar o funcionamento. O item três reforça a pós-graduação para além de um nível de ensino isolado, ou seja, prevendo formação de pessoal para inserção em âmbito social mais amplo, assim como foi destaque no II Plano.

Para além dos objetivos, o III PNPG levanta questão em item específico acerca da influência da pós-graduação, elemento não mencionado até então pelos demais planos. Há o apontamento de que atividades de ensino e pesquisa provenientes deste nível de ensino não estão sendo adequadamente aproveitadas devido à falta de integração entre graduação e pós-graduação. Dentre outros, o documento apresenta sete diretrizes gerais que são intenções

destinadas à pós-graduação. Baseiam-se na estimulação de atividades de pesquisas, no reconhecimento das Universidades como lugar privilegiado para tal e da pós-graduação como instrumento de desenvolvimento social em seus diferentes aspectos, como tecnológico, científico, entre outros. Estímulo à obtenção de recursos e manutenção do espaço para o desenvolvimento das atividades, participação da comunidade e dos pares nas tomadas de decisões, assegurar condições de dedicação integral aos estudantes e “[...] Ensejar e estimular a diversidade de concepções e organizações evitando práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento” (CAPES, 1986, p. 209).

Fez-se questão de inserir na íntegra a diretriz supracitada, justamente pois ela traz à tona uma questão relevante acerca da uniformização dos programas de pós. Em vários momentos os Planos mencionam a questão da diversidade no país, porém, visando consolidar este nível de ensino, cada vez mais foram sendo instituídas diretrizes, bem como, a própria avaliação consumada em 1976. Com o intuito de aferir a qualidade dos programas, normas e procedimentos específicos foram sendo despejados e os programas necessitam segui-los caso queiram ser reconhecidos, assim, é óbvio que são mecanismos que vão na contramão de uma valorização de especificidades, visto que, os padrões são únicos a cada área, independentemente de sua região ou conjuntura do programa.

Entende-se que houve a necessidade do aprimoramento de políticas e diretrizes para que se consolidasse a pós-graduação em nível nacional e seus elementos não fossem dispersos. No entanto, nota-se as contradições supracitadas, bem como, questiona-se se os padrões almejados desde o início são suficientes para os programas de maneira global, visto que, há diferenças substanciais entre as regiões, sendo elas históricas e pouco superadas, conforme pode ser visto na comparação dos dados presentes em todos os planos.

Prosseguindo e finalizando, após suas metas, o III PNPG apresenta 22 estratégias, focando a pós-graduação em seu contexto macro e micro, ou seja, questões que se relacionam tanto aos programas diretamente quanto a outros fatores mais amplos, porém, relacionados.

O primeiro item menciona a questão do aperfeiçoamento do sistema de avaliação e acompanhamento do programa, ou seja, regulação dos mesmos, fator fortemente enfatizado nos Planos de diferentes maneiras, no entanto, demonstrando ser um elemento crucial para a consolidação da pós-graduação no país.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao incentivo de atividades com participação docente e discente em outros países, merece destaque justamente por ser um

elemento fortemente valorizado atualmente, visto que, os programas com as notas superiores, 6 e 7, são justamente aqueles com padrões considerados de internacionalização.

Chamou atenção especificamente a estratégia de número 14, que diz “[...] apoiar a criação de novos programas de pós-graduação, somente quando a instituição tiver grupos de pesquisa com produção científica regular na área” (CAPES, 1986, p. 210). A produtividade também fortemente evidenciada desde Planos anteriores. Este é um fator que garante grande parte da pontuação dos programas na avaliação atual, então, considerou-se relevante demonstrar como ele veio sendo enraizado desde os documentos anteriores e nesse caso, servindo de premissa.

Acerca do III PNPG, além dos elementos supracitados, o plano posterior deixa evidente que, naquele contexto, houve a intenção de institucionalização da pesquisa. Fez-se questão de evidenciar o referido elemento por se tratar de conteúdo relevante, bem como, por ser uma menção advinda pelo mesmo órgão institucional em anos posteriores. A auto avaliação do documento produzido evidencia um aspecto em foco, que pode passar despercebido.

O III PNPG, além das diretrizes e recomendações gerais para a pós-graduação e pesquisa, traz medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, tais como destacar, nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e a pós-graduação, reestruturar a carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção, planejar e ampliar os quadros universitários e institucionalizar a atividade sabática e o fortalecimento do pós-doutorado, além de efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios (CAPES, 2004, p. 15).

Esgotada a discussão referente ao III PNPG, considera-se relevante evidenciar os elementos que estiveram em foco, até então, no panorama histórico e legal da pós-graduação. Tais elementos referem-se a uma análise dos próprios produtores dos planos, estando presente no IV PNPG, tornando-se assim, substancial para ampliar o olhar para os mesmos.

A partir dessa retrospectiva, pode-se então concluir que a política de pós-graduação no Brasil tentou inicialmente capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. Entretanto, deve-se ressaltar que sempre esteve presente a preocupação com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação (CAPES, 2004, p. 15-16).

Os referidos planos enfatizam a consolidação do sistema de pós-graduação *stricto sensu* no cenário nacional. A questão da consolidação foi recorrentemente reiterada no presente

capítulo, justamente pois considerando que sua regulamentação aconteceu na década de 1960, o crescimento no que diz respeito impacto social em âmbito nacional é expressivo e significativo.

A consolidação e a importância que este nível de ensino atingiu nos dias atuais está intimamente relacionada ao fato de que a pós-graduação *stricto sensu* está articulada aos órgãos nacionais desde seus primórdios. Ao traçar um panorama da pós-graduação Hostins (2006) levanta aspectos a serem considerados, bem como, reforça os elementos do panorama dos anos anteriores, presente no IV PNPG:

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, visou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação, notadamente a partir dos anos de 1980, a avaliação do desempenho do sistema torna-se o centro das preocupações e, por fim, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da pesquisa na universidade e o estreitamento das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo (HOSTINS, 2006, p.141).

Vale salientar que encontramos elementos que reforçam a indicação de que a consolidação da pós-graduação tem relação com sua constituição organizacional, ou seja, partindo de tal premissa, percebida a partir da análise dos planos, pode-se constatar no documento seguinte, IV PNPG, algumas diretrizes que se articulam com tal reflexão:

A CAPES, Fundação articulada ao Ministério da Educação - MEC, tem legalidade, tradição, competência, compromisso e responsabilidade com esse padrão de qualidade. Por isso, enquanto Órgão da União, cabe a ela o papel de coordenar a política do sistema nacional de pós-graduação por meio de sua presença sistemática e qualificada no ensino superior, máxime na pós-graduação, tendo, em relação a todos os programas e aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o papel de assegurar a validade nacional dos diplomas. Essa validação, atendendo ao exercício da função normatizadora e avaliadora, garante o funcionamento do sistema nacional como um todo, assegura-lhe a qualidade, evita a duplicação de meios para o mesmo fim, previne a sua fragmentação e promove o mérito (CAPES, 2004, p. 23).

O documento alavanca a CAPES e sua relevância para a pós-graduação no país, ambas estando intrinsecamente atreladas. Assim, compreende-se que devido a esta forte regulamentação, advindo de um órgão que desde seus primórdios esteve ligado a instituições de influência no país, contribuiu para a sólida e expressiva configuração atual, frente a outros níveis de ensino, conforme evidenciado a seguir, o que reforça tais pressupostos:

Quando se examina a articulação entre a graduação e o sistema nacional de pós-graduação ao longo do tempo, constata-se que a pós-graduação nacional pôde expandir-se e consolidar-se no espaço de poucas décadas. Por outro lado, a graduação foi exposta ao sabor das conjunturas, sem o suporte de uma política educacional mais sistemática e adequada. (CAPES, 2004, p. 26).

Do terceiro ao quarto plano houve um espaço de tempo em aberto, isto porque, os anos de 1990 à 2004 não estão presentes em nenhum Plano Nacional. O IV PNPG refere-se aos anos de 2005 – 2010 e mostra que redações preliminares foram realizadas, porém, uma série de fatores fez com que o Plano Nacional em si, não se concretizasse anteriormente.

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final 18 se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (CAPES, 2004, p. 17-18).

As palavras mencionadas reforçam o fato de que mesmo não havendo um documento caracterizado como plano, os elementos que estiveram presentes nos escritos preliminares foram sendo implantados em outras instâncias legais. Este dado é relevante considerando que o período se refere a quatorze anos, bastante tempo no que diz respeito a produção de conhecimento e outros aspectos relacionados a pós-graduação.

Visto a especificidade do IV Plano, na seção seguinte, serão analisadas suas peculiaridades, bem como, do seguinte e último Plano Nacional de Pós-Graduação até então. Passaram-se os anos, alteraram-se o contexto, as necessidades e as projeções, desta forma, o IV e o V PNPG podem ser intitulados como: “produtividade, qualidade e disparidade”.

5 PRODUTIVIDADE, QUALIDADE E DISPARIDADE

5.1 IV Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (2005-2010)

Estudando e refletindo os elementos presentes no IV PNPG (2005-2010), chega-se à conclusão de que ele se apresenta mais amplo e completo que os Planos anteriores. Ele baseia-se em três itens norteadores que vão se ramificando em especificidades. São eles: 1) situação atual da pós-graduação e diretrizes gerais; 2) cenário de crescimento da pós-graduação; 3) metas e orçamento.

O primeiro item, intitulado: “situação atual da pós-graduação e diretrizes gerais” é o mais abrangente de todo o plano, iniciando com elementos presentes nos anteriores, como a contextualização histórica da pós-graduação no cenário nacional de forma articuladas aos Planos passados. O que há de novidade é a contextualização legal do referido Plano, ou seja, abriu-se um item específico visando mencionar as bases legais que o fundamentam, bem como, os demais Planos Nacionais de Pós-graduação.

Faz-se referência, inicialmente, a Constituição Federal de 1988 enquanto base legislativa à organização educacional no país e, posteriormente, foca-se na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 destacando e analisando os artigos que permitem a configuração legal da pós-graduação no país, além da constituição de um plano nacional específico. Também é mencionado o Plano Nacional de Educação (2001) e outros documentos alinhados a estas questões.

Conforme indicado, esse ponto é novidade frente aos salientados nos planos anteriores e acrescenta de forma substancial o olhar para as políticas públicas de educação acerca da pós-graduação. Considerando que ela não está inclusa na educação básica, há o desconhecimento de suas premissas e pressupostos legais, desta forma, o Plano Nacional de pós-graduação, por exemplo, é desconhecido até mesmo pelos pares envolvidos nas universidades. Reforçada as devidas bases legais, tanto do referido plano quanto dos demais, fica salientada a sua relevância frente ao âmbito nacional.

Entretanto, essa provisão legal não é um fim em si. A finalidade maior é a garantia de um padrão de qualidade, padrão progressivo em vista do desenvolvimento nacional (Art. 3º. II da Constituição), da independência nacional (Art. 4º. I da Constituição) e o progresso da humanidade pela cooperação entre os povos (Art. 4º, IX da Constituição) (CAPES, 2004, p.23).

É interessante refletir na relevância apontada e justificada para além do plano em si mesmo, mas, em sua possibilidade de organicidade frente ao contexto nacional. Daí a responsabilização da CAPES frente a pós-graduação, justamente por ser articulada ao Ministério da Educação (MEC) e ser um Órgão da União. Conforme mencionado, entende-se que essa proposta de organicidade nacional, para além de fatores criticáveis, implicou na consolidação de um sistema de pós-graduação sólido e referencial, desta forma, reforça-se as palavras do documento ao afirmar que “[...] essa sistemática objetiva, finalmente, a garantia de um padrão nacional de excelência e de qualidade do valor nacional dos diplomas” (CAPES, 2004, p.23).

Prosseguindo no primeiro item, o plano parte para a análise da situação atual da pós, elemento presente nos documentos anteriores. No entanto, o atual amplia e complexifica algumas questões. É relevante os números em relação a formação do professorado das universidades e a desigualdade referente a formação em nível *stricto sensu*, que se perpetua frente às diferentes instâncias administrativas. Os dados do Quadro 2 indicam que:

Quadro 2 - Formação dos Professores atuantes no Ensino Superior

Ano/Formação	Mestrado %	Doutorado %	Total Docentes
2003	89.228 (35,1%)	54.487 (21,5%)	254.153

Fonte: CAPES (2004). Org. a autora.

Os dados demonstram a superioridade de docentes que tiveram como ápice de sua formação o mestrado, bem como, indica com números expressivos a quantidade de professores sem a formação em nível *stricto sensu*. Pelo Quadro 3, considera-se que dos 254.153 professores, a formação *stricto sensu* engloba 143.715, pode-se apurar que 110.438 estão dando aula nas universidades apenas com a pós-graduação em nível de especialização. É interessante refletir o que este dado indica, justamente, pois revela que o número de docentes com e sem formação *stricto sensu* são muito parecidos.

Quadro 3 - Nível de Formação dos Professores atuantes no Ensino Superior.

Ano/Formação	SEM formação <i>stricto sensu</i>	COM formação <i>stricto sensu</i>	Total Docentes
2003	110.438	143.715	254.153

Fonte: CAPES (2004). Org. a autora.

Podemos refletir a partir de uma problemática dentro das universidades, considerando que a pós-graduação *lato sensu* não é uma formação necessariamente sólida, justamente por não estar dentro de uma sistematização regular em nível nacional, assim como, há a preocupação com os diplomas provenientes do *stricto sensu*. Desta forma, pensar que há proporcionalidade em ambas as formações, pode-se entender que há um problema a ser superado dentro do sistema universitário, de ampliar a formação a nível *stricto sensu*.

Referente a desigualdade frente as diferentes instâncias administrativas, anteriormente mencionada, também é interessante refletir acerca da diferenciação da formação dos docentes em âmbitos federais, estaduais, municipais e privados. Há uma diferenciação tanto entre as formações nas diferentes instâncias, quanto em relação aos níveis de mestrado e doutorado, conforme dados no Quadro 4:

Quadro 4 - Porcentagem de docentes nas universidades com titulação
Em nível de Mestrado e Doutorado.

Instituição/Formação	Mestrado	Doutorado
Federal	28%	43,3%
Estadual	28%	37%
Municipal	34,8%	12%
Instituição privada sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas)	40%	14,7%
Instituição privada com fins lucrativos	38,7%	9,3%

Fonte: CAPES (2004). Org. a autora.

Os dados emergem diferenciações a serem analisadas em pesquisas específicas e mais apuradas, assim como os dados anteriores. No entanto, considerando a sua relevância para além do objetivo da pesquisa, analisamos de forma mais imediata o que os dados mostram. Em um primeiro momento, aponta-se para o fato das universidades federais e estaduais possuírem maior quantidade de docentes titulados doutores, em relação aos mestres, salientando uma formação no mais alto nível acadêmico. As universidades privadas e municipais revelam uma realidade oposta, tanto por possuírem mais professores apenas com mestrado, quanto pela diferenciação entre as formações serem mais desiguais em porcentagem. Enquanto nas federais e estaduais a diferença entre a formação docente varia entre 15% e 9% a mais de docentes com título de doutor, nas privadas e municipais a diferenciação está entre 22% e 29% a mais de mestres em relação a docentes doutores.

Vale salientar a possibilidade de inserção no doutorado sem a prévia do mestrado, então, não há como afirmar com exatidão que os números representam docentes que passaram pelos dois níveis ao referir-se ao doutorado, ainda que seja a prática mais recorrente. É importante lembrar que há variações de titulação docente mínima para a entrada do professor no ensino superior, devido as diferentes categorizações (universidades, faculdades, instituições de ensino superior, etc). Tais elementos são pano de fundo ao analisar os dados, além de outros, como a diferenciação no número de titulação a nível *stricto sensu* em relação as áreas de conhecimento, bem como, ao passar dos anos, o nível de titulação exigido no ensino superior é maior, permitindo entender que professores que ingressaram nas universidades recentemente entraram como uma titulação maior que a dos ingressantes em décadas anteriores.

A partir de tais pressupostos nota-se que nas instituições onde há menor titulação dos docentes, há maior nível de desigualdade de formação entre eles, e, conseqüentemente, nas instituições onde os docentes com doutorado são a maioria, há uma faixa de mestres em porcentagem menos desigual. Além de que os dados “[...] evidenciam a necessidade de se investir fortemente na titulação dos docentes que atuam nas Instituições de Ensino Superior, tendo como parâmetro a melhoria do ensino em sua fase atual e a necessidade de sua expansão qualificada” (CAPES, 2004, p. 26).

Os dados demonstram que uma das tarefas centrais da pós-graduação continua sendo a necessidade de capacitação docente, tanto para o nível da educação básica, quanto para o superior. Essa conclusão é evidenciada no IV PNPG, bem como, endossada na presente pesquisa por ampliar a reflexão acerca dos elementos que compõem seu objetivo. Quando o documento ressalta como um dos papéis centrais da pós-graduação *stricto sensu* a capacitação docente, de forma inerente traz elementos para sua composição, bem como, organização e modelo, visto que, partindo de tais pressupostos, há elementos a serem considerados na sua manutenção, como a ênfase na formação do aluno de pós-graduação para sua atuação como professor nos diferentes níveis, por exemplo.

Focando especificamente na situação da pós-graduação o documento enfatiza o crescimento expressivo de programas em todas as áreas do conhecimento, reforçando o que vem sendo salientado na presente pesquisa, o crescimento e solidez atingido pelo sistema de pós-graduação brasileiro em poucos anos de funcionamento. Em 1976 havia 673 cursos recomendados pela CAPES e, em 2004, o número aumenta para 2.993, ou seja, um crescimento de 5,6% ao ano (CAPES, 2004).

Os números referentes a dependência administrativa do ensino superior reforçam os dados previamente elencados (tratando-se dos docentes), pois revelam mais uma vez a diferenciação entre a universidade pública e privada tratando-se de educação superior e pós-graduação. 82% da oferta dos cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado, por exemplo é de responsabilidade do segmento público, ou seja, os programas presentes em instituições privadas são minorias e com uma quantidade expressivamente menor. No entanto, por outro lado, há uma expansão no setor privado, passando de 87 cursos para 346 no mestrado e de 44 para 96 no doutorado, no período de 1996 a 2004 (CAPES, 2004).

Junto ao crescimento apontado, o IV PNPG se reporta as desigualdades regionais, aparente desde a gênese da pós-graduação e, recorrentemente, abordada como elemento a ser superado. Neste contexto, a região Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado, seguida da região Sul (19,6% e 17,1%), Nordeste (15,6% e 10,3%), Centro-Oeste (6,4% e 4,1%) e Norte (3,5% e 1,8%) (BRASIL, 2004, p. 31-32). Houve taxas de crescimento no decorrer dos anos, porém, não o suficiente para superar as expressivas desigualdades históricas entre as regiões. A região Norte foi a que mais se expandiu, seguida da Centro-Oeste, Sul, Nordeste e o Sudeste.

Em relação as bolsas de estudos e a situação da pós-graduação, o documento salienta que não houve redução na concessão entre os períodos de 1991 a 2003, porém, demonstra que a taxa de alunos matriculados e que possuem bolsa, foi diminuindo. Observa-se que este dado está articulado ao fato de que se aumenta o número de alunos de forma mais expressiva do que o aumento de número de bolsas, então, obviamente, cada vez mais terá alunos sem o financiamento.

Dando continuidade à situação atual da pós-graduação, o documento apresenta um item interessante, denominado “Evolução dos Índices de Produtividade”. Concebe-se como interessante por anunciar diretamente o fator produtividade, elemento amplamente discutido e questionado no meio acadêmico. Neste momento, baseia-se em três pontos, como a produção intelectual e a formação de mestres e doutorados em relação aos docentes.

Quanto a produção intelectual, é mencionada uma atividade profícua de publicações, seja em periódicos nacionais, internacionais, eventos entre outros. Assim, os dados apontam que em 1981, enquanto o número de publicações era de 1901, em 2003, há o crescimento para 12.596 publicações. Estes dados são do *Institute for Scientific Information (ISI)* e se baseiam na evolução das citações e do impacto das publicações brasileiras.

Observa-se a partir dos dados, que o crescimento em relação às publicações acontece em praticamente todos os anos. Nesta linha histórica de 1981 a 2003, apenas no ano de 1992 para 1993, que se observa um declínio, mesmo que mínimo, variando de 4.591 publicações para 4.427, no entanto em 1994 a regra de crescimento continua alcançando o número de 4.811 publicações.

Em relação ao número de titulados por docentes, a produtividade foi crescente, principalmente tratando-se da titulação de doutores. Enquanto a titulação de mestres correspondeu a um crescimento de 183% do período, de 1991 a 2003, a titulação de doutores correspondeu a um aumento superior a 278%. Vale ressaltar que os números expressam a titulação por docente e todas as áreas do conhecimento que abrangem a pós-graduação *stricto sensu*.

Em relação a esta formação, o plano apresenta uma comparação entre o Brasil e outros países. Evidencia-se que a Alemanha, por exemplo, é o país com maior número de titulação de doutores, atingindo o número de 30 a cada 100 mil habitantes (períodos de 1997-2003), enquanto Estados Unidos e Reino Unido, em 2001, atingiram 14 e 24 doutores por 100 mil habitantes. Já no Brasil, com dados de 2003, foram indicados a formação de 4,6 doutores a cada 100 mil habitantes (CAPES, 2004).

Os dados revelam que em um panorama mundial, o Brasil em termos de formação de doutores está bastante aquém dos países que possuem os números mais expressivos. No entanto, tratando-se de publicações em periódicos internacionais, foi constatado que em relação a outros países da América Latina e do mundo, entre os períodos de 1981 a 2003 “[...] a produção científica brasileira quintuplicou e sua participação em relação ao resto do mundo triplicou” (CAPES, 2004, p. 40).

Prosseguindo em relação ao documento, também merece destaque, principalmente por ser alinhado diretamente ao objetivo geral da presente pesquisa, o item intitulado “Modelo Organizacional Vigente”. Neste momento, há uma retomada acerca da pós-graduação, refletindo seu intuito e diretrizes.

Fica evidente, a relevância do Parecer CFE nº 977/65, como pressuposto e base legal para legitimar e diferenciar aspectos de formação entre a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Fica evidenciado o mestrado e doutorado como titulação independentes, elemento também expresso do referido parecer. Aliás, devido a esse fator, até a década de 1990, o país possuía grande número de programas de mestrado sem o doutorado, fazendo com que a formação viabilizada fosse considerada de grande qualidade, conforme apontado:

Por muito tempo, dos anos sessenta até o início da década de noventa, não parecia haver dúvidas sobre o lugar do mestrado e do doutorado na formação de pós-graduandos especialmente voltados para a área acadêmica, dada a dinâmica interna das instituições que o Parecer veio regulamentar. Eram poucos os Programas de pós-graduação que ofereciam o doutorado. Por isso, os mestrados existentes adotaram um alto padrão de exigência e, sem dúvida, essa foi uma experiência bem sucedida e soube imprimir, na pós-graduação incipiente no Brasil, a marca da qualidade acadêmica (CAPES, 2004, p.42).

O aspecto salientado contribuiu para o crescimento expressivo da pós-graduação *stricto-sensu* no país. A junção entre a flexibilidade entre mestrado e doutorado, junto ao impulso da rigidez dos programas, considerando uma única titulação, fez com que a qualidade acadêmica fosse uma marca do período.

Refletindo a expansão e a qualidade, fica afirmado que tais elementos podem “[...] ser creditada ao financiamento público e à institucionalização de um processo contínuo de avaliação criado em meados dos anos setenta, organizado pela CAPES e realizado por pares” (CAPES, 2004, p. 42). Desta forma, nota-se que a avaliação dos programas aparece nesse contexto como elemento crucial para a obtenção da solidez que se encontra a pós-graduação, bem como, fator contribuinte para sua expansão, considerando que foi criado em décadas passadas.

Mesmo com tais aspectos que se tornam positivos frente a articulação entre a avaliação e a pós-graduação, tal articulação também foi considerada de forma negativa no que diz respeito a rigidez que os programas incorporaram, visto que, “[...] o sistema de avaliação, interpretado de forma rígida, contribuiu para consolidar um modelo marcadamente sequencial (mestrado/doutorado)” (CAPES, 2004, p. 42). O IV Plano vai além, ressaltando as disparidades e expondo que há a dificuldade na consideração das diferentes demandas sociais, seja no quesito financiamento, quanto na própria organização dos programas, isto porque, as propostas de mudanças “[...] são geralmente consideradas com restrições, usualmente associadas a uma possível falta de qualidade acadêmica” (CAPES, 2004, p. 42).

Junto ao quesito flexibilização e disparidades ao tratar do modelo organizacional vigente, o referido item se reporta a situação dos egressos, mencionando que grande parcela dos mestres não está atuando em setores acadêmicos. Desta forma, são evidenciados três itens como desafios:

- Flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema;
- Profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e,
- Atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (CAPES, 2004, p. 43).

Considerando que os itens supracitados foram lançados como desafios frente ao modelo vigente, o documento em item posterior sugere um conjunto de propostas. Para situar o leitor, em um primeiro momento, o IV Plano refere-se à situação da pós-graduação, um item amplo que aborda diferentes elementos que foram os evidenciados até então. Inclusive, dando continuidade o documento aponta de forma mais esmiuçada a situação dos egressos, onde os dados apontam que “[...] Os doutores foram preponderantemente absorvidos pelas universidades enquanto os mestres atuam nos mais diversos ramos de atividades” (CAPES, 2004, p.44).

É interessante observar, tratando-se dos mestres egressos, na diferenciação que há em relação as diferentes áreas do conhecimento. Os dados demonstram que nas Áreas Básicas, metade dos egressos estão presentes nas universidades, já em Áreas Tecnológicas, diminui os atuantes na academia, aumentando os que trabalham em empresas em cerca de 40%, e nas Áreas Profissionais a atuação na academia é similar a área anterior.

Os dados apresentados neste item reforçam um dos desafios presentes em item anterior, ao mencionar a necessidade de se pensar na formação de mestres e doutores para além do âmbito acadêmico. Outra constatação frente ao diagnóstico da pós-graduação atual, remete-se as assimetrias, que em partes também está presente nos mencionados desafios ao sistema. Fica constatado que estas são amplas, não se restringindo as disparidades regionais, que são comumente mencionadas, havendo também assimetrias no que diz respeito ao funcionamento intra regional e entre os estados, bem como, entre as próprias áreas do conhecimento e sua evolução.

As constatações acerca das potencialidades e debilidades deste nível de ensino, são bastantes contundentes neste contexto do IV PNPG, isto porque, é evidenciada a pós-graduação brasileira como uma das melhores do hemisfério-sul, bem como, seu sistema de avaliação como respeitado internacionalmente, fazendo com que, seja refletida a sua inserção no contexto nacional chegando-se a conclusão de que “[...] o desenvolvimento econômico e social em muito se deve aos quadros formados em nosso sistema de pós-graduação” (CAPES, 2004, p. 49).

É reconhecido, mesmo com os supracitados elementos, que há uma série de questões a serem ainda superadas, pois garantem limitações ao sistema, como por exemplo, as disparidades de formação *stricto sensu* entre as regiões, baixo número de bolsas frente ao de matrículas, baixa disponibilidade financeira para capacitação docente, entre outros.

Conforme mencionado, o IV PNPG apresenta três itens gerais que norteiam o desenvolvimento do documento e se ramificam em itens específicos. Salienta-se que as

reflexões expostas até então estão presentes ainda no primeiro item “situação atual da pós-graduação e diretrizes gerais”, o mais expressivo em termos de conteúdo, em relação aos demais.

Dando continuidade, o plano neste momento ingressa no último subitem presente e imerso no item supracitado, sendo denominado “Propostas de Diretrizes Gerais do PNPG”. Tal item tem relevância direta para o objetivo da pesquisa, visto que como o próprio nome diz, abrange os elementos considerados de relevância para a manutenção da pós-graduação, por este motivo, são expostos através da terminologia “propostas de diretrizes”. A partir dele, é possível identificar as necessidades presentes e consideradas naquele momento.

Nota-se que no decorrer do plano até então, diversos apontamentos foram realizados, até porque, eles representam a situação atual da pós-graduação. Assim, compreende-se que neste momento as diretrizes pautam-se em modos de ação e propostas mais diretas visando a concretização dos elementos evidenciados. Por exemplo, o primeiro ponto: “Estabilidade e indução” aponta que a estabilidade se pauta na manutenção do ritmo de crescimento do sistema, visto que há uma disparidade entre as regiões, conforme vem sendo salientado em planos anteriores. Desta forma, as propostas sugeridas para a indução de tal problemática pautam-se em recursos adicionais e estabelecer uma sólida articulação entre as Agências de Fomento Federais com Fundações Estaduais que se referem a Tecnologia e Ciência.

Esta questão da disparidade regional é tão marcante que mereceu ponto exclusivo neste contexto, com a justificativa de que “[...] ao longo das audiências realizadas pela Comissão encarregada de elaborar o PNPG 2005-2010, foi praticamente uma unanimidade a necessidade de equacionar os problemas das assimetrias” (CAPES, 2004, p. 54). Assim, são propostos programas estratégicos específicos, que atendam as demandas necessárias, bem como, articulações mais precisas entre as agências de fomentos federais (CAPES, CNPQ) com Instituições de fomento dos Estados, elemento já evidenciado.

Também fica a proposta de incremento de articulação entre tais agências federais com o setor empresarial, visto que, eles também necessitam das demandas formadas pela pós-graduação. O fundo setorial é mencionado, com a justificativa de que os recursos não liberados em sua totalidade, assim, o plano incentiva as agências federais de fomento a trabalharem conjuntamente para que as limitações nesse sentido sejam superadas. Nota-se que até então, as propostas para diminuição das disparidades regionais pautam-se em questões financeiras, assim, para finalizar, o Plano aponta para a definição de novas tipologias regionais, visando uma caracterização e diagnóstico mais detalhados.

A perspectiva de diversificação exige que o sistema de pós-graduação seja mais dinâmico e capaz de incorporar novos indicadores ao processo da avaliação, além de adotar procedimentos próprios para os diversos projetos de formação de mestres e doutores para atuação nos setores acadêmico, profissional e tecnológico. Esta diversidade exige que o sistema seja capaz de operar com formas complementares e cumulativas de apoio institucional (CAPES, 2004, p. 59).

Conforme mencionado, neste momento o plano retoma as necessidades já salientadas, porém, com elementos mais diretivos, por meio de propostas de diretrizes, assim, salienta novamente que o objetivo das pós-graduação para os próximos anos é “[...] 1) O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; 2) A formação de docentes para todos os níveis de ensino; 3) A formação de quadros para mercados não acadêmicos”. Indo além e reforçando, é exposto que:

Além destes objetivos, deve-se destacar a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País. As metas deste projeto de expansão e equilíbrio necessitam se ancorar na qualidade, estabilidade e pertinência (CAPES, 2004, p. 59).

Em meio as diretrizes elencadas no IV PNPG, fica proposto que os programas considerem atividades de produção científica e tecnológica como créditos a serem cumpridos, além de atividades de pesquisa, como a participação em grupos de pesquisa, por exemplo. Também fica exposta a necessidade de uma maior articulação entre grupos de pesquisa e estudos nas diferentes regiões do país, havendo a necessidade de formação de recursos humanos para atender regiões e instituições mais carentes. Acerca desta questão fica incentivado o uso da educação a distância “[...] que contenham propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade” (CAPES, 2004, p. 60). As propostas englobam políticas de formação de recursos humanos no exterior, como a ampliação de intercâmbios e parcerias entre universidades brasileiras e outras do cenário mundial.

Ainda propondo diretrizes, o plano foca na avaliação, mencionando a relevância de manter tal sistema de forma articulada às preocupações com a aferição da qualidade dos programas de pós-graduação. Em outras palavras, fica exposto que “[...] os índices devem refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo” (CAPES, 2004, p. 63). A manutenção da periodicidade das avaliações aparece como diretriz, além de questões que permeiam a necessária averiguação dos impactos das produções, entre outros elementos.

Prosseguindo com os cenários de crescimento da pós-graduação, o documento aborda três possíveis, acerca dos alunos de mestrado, doutorado e número de docentes, que servirão de base para as projeções das metas, o item seguinte e final, segundo o documento:

A metodologia é apresentada com o exemplo de três cenários, baseados nas séries históricas da pós-graduação. No cenário I considera-se que o número de alunos novos continuará crescendo, de forma exponencial, à mesma taxa observada no período 1987-2003; no cenário III, considera-se que o número de alunos novos continuará crescendo, de forma linear, de acordo com o observado no passado recente (1996-2003). No cenário II considera-se a média geométrica das estimativas apuradas nos cenários I e III (CAPES, 2004, p.66).

A partir dos cenários projetados, o plano enfatiza a necessidade de uma indução maior de docentes nas áreas das Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, pois seguindo outros elementos de disparidade, apresentam menores números de docentes e, assim, também um menor número de bolsas efetuadas. Acerca dos alunos, a proposta é de que nas grandes áreas do conhecimento seja mantido o número de bolsas, já nas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Computação, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas recomenda-se um crescimento de 20% no número de bolsas/aluno titulado.

Uma série de recomendações que dizem respeito ao número de bolsas e demais questões financeiras são enfatizadas, no entanto, destaca-se a menção acerca da priorização de dois aspectos específicos na distribuição de bolsas: “a) A formação de recursos humanos para a Pós-Graduação, o Ensino Superior e a Educação Básica; b) Os programas cujos egressos tenham efeito multiplicador no sistema de pós-graduação” (CAPES, 2004, p. 84). Esta proposta está alinhada diretamente aos objetivos da pós-graduação, expostos no IV PNPG e as demais reflexões que dizem respeito aos alunos egressos, modalidade que teve foco quando apurada a constatação de que muitos deles são atuantes em outros âmbitos.

Considerando as propostas do IV PNPG, o próprio documento enfatiza que será necessário para as devidas implementações, um investimento de 3,26 bilhões de reais, distribuídos ao longo de seis anos. Tal valor compreende o total de recursos necessários para as implementações sugeridas, como aumento do corpo docente, bolsas, entre outras questões. Justifica-se a necessidade para que “[...] o Brasil atinja o número de doutores por 100 mil habitantes, equivalente, por exemplo, ao índice alcançado pela Coréia dez anos atrás. Daí a importância e urgência da sua implementação” (CAPES, 2004, p. 87).

Quando refletido sobre a situação almejada ser equiparada a um país e sua situação a dez anos atrás, o impacto é forte, porém, retomando o histórico da pós-graduação *stricto sensu*

no Brasil, pode ser considerado que o sistema é recente, logo que, data de 1960, de forma regulamentada.

Conforme já observado, há um espaço de tempo que não consta em nenhum dos PNPG, logo que, o terceiro engloba os anos de 1986 a 1989 e o seguinte já se reporta aos anos de 2005 a 2010. O interessante neste momento, é que, segundo os autores supracitados, recorrendo a Ramalho e Madeira (2005), no período que não houve plano oficial aconteceu um salto qualitativo e quantitativo da pós-graduação no Norte e Nordeste, ou seja, nas regiões cujo índices estão abaixo da média de outras regiões no cenário nacional. Acerca deste período, Barreto e Domingues (2012, p. 20) apontam que mesmo não havendo o plano oficial “[...] porque jamais foi promulgado, mas nem por isso foi menos real e deixou de existir de fato, tendo suas diretrizes adotadas pela CAPES”.

Acerca do IV PNPG oficial, datado de 2005 a 2010, primeiramente é necessário observar que engloba mais anos que os demais, sendo uma política de ação para cinco anos. Ele reconhece que a pós-graduação *stricto sensu* é a etapa da educação mais bem-sucedida no sistema educacional brasileiro, sendo fruto de políticas indutivas desenvolvidas com o apoio da sociedade acadêmica (SANTOS; AZEVEDO, 2009). A partir de tal afirmação, concentra-se na ideia de formação qualificada para atuar em diferentes espaços, visando contribuir para a modernização do país. Nota-se que há o retorno de princípios relacionados a pós-graduação e desenvolvimento social, assim como houve em evidência em outros Planos Nacionais.

Prosseguindo, no item seguinte, toma-se por base o PNPG vigente, ou seja, o V Plano Nacional de Pós-Graduação oficial, que data de 2011 a 2020.

5.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação/PNPG (2011-2020) e Direcionamentos Presentes

No momento de execução da pesquisa encontra-se vigente o V PNPG, que engloba os anos de 2011 a 2020. Desta forma, tal documento esteve em voga embasando todos os elementos que, posteriormente, serão analisados, como, por exemplo, a Avaliação Quadrienal de 2017 e o Documento de Área da Educação.

O Plano apresenta-se em dois volumes, sendo o volume II caracterizado pelos documentos setoriais, e o volume I o plano em si, organizado em cinco eixos a saber:

- A expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2) A criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3) O aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4) A multi, e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas de pesquisa; 5) O apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (CAPES, 2010a, p.15).

Segundo o documento, os eixos já estavam presentes nos planos anteriores, porém, agora darão lugar a programas específicos e a novas metas. Vale salientar que na apresentação do PNPG (2011-2020) os eixos dividem-se em unidades menores, constituindo 14 títulos temas que também se ramificam em subitens.

O primeiro tema denomina-se “Antecedentes: os planos anteriores”, estabelecendo um panorama dos demais Planos Nacionais, articulando seus objetivos com seus referidos contextos, dando ênfase no plano anterior 2005-2010. O segundo tema do plano “Situação atual da pós-graduação” apresenta dados de 2009, ano anterior a publicação do documento, no que diz respeito ao panorama nacional, evidenciando especificamente o número de cursos e suas respectivas distribuições, por áreas, por notas de avaliação, bem como, pela representatividade discente, dentre outros elementos.

Anteriormente à explanação mencionada, o presente tema traz informações acerca da educação básica, mencionando a criação da Diretoria de Educação Básica na CAPES, bem como, a relevância em pensar os níveis de ensino de forma articulada, considerando que a pós-graduação *stricto sensu* é a última etapa da educação formal.

O terceiro tema diz respeito às “Projeções de crescimento da pós-graduação brasileira”, projeções relacionadas aos números de cursos, discentes, docentes, tanto na graduação quanto na pós e número de bolsas. Cabe evidenciar que as previsões são para séries históricas, que compreendem por exemplo, o número de alunos novos, matriculados e titulados na pós-graduação brasileira. Os dados analisados são os disponibilizados pelas instituições.

O tema a seguir é o “Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira”, contemplando três itens: introdução, distorções e necessidades de ajustes e princípios e recomendações. É um dos menores temas discutidos no Plano, no entanto, entende-se que seja pelo fato de as avaliações trazerem documentos próprios com seus respectivos objetivos e indicadores. Há algumas inflexões possíveis no referido item, sendo elas:

Entre os ajustes e as inflexões, além daqueles elementos diretamente ligados à avaliação, que comentaremos em seguida ao tratarmos das recomendações, estão a necessidade de reconhecer mais atentamente as diferentes culturas de áreas, como no caso das tecnológicas, em que em regra muito mais vale um experimento, um engenho e um design inovadores do que meia dúzia de papers e demonstrações teóricas. Outra inflexão importante está na defesa doutrinal e programática da primazia da qualidade sobre a quantidade, levando negativamente ao combate do produtivismo e do taylorismo, e positivamente à criação de ambientes mais cooperativos e menos estressados (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 42).

A partir das afirmações, os autores supracitados ampliam o olhar para duas questões pertinentes. Primeiro sobre o reconhecimento das especificidades de atuação de cada área, e, segundo, sobre a retomada necessária a questão da qualidade, frente a valorização quantitativa de produção que vem sendo reportada aos programas.

A discussão no plano segue trazendo “A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação”. É relevante destacar para este tema, que a chamada inter(multi)disciplinaridade diz respeito a Grande Área Multidisciplinar, uma área de pesquisa caracterizada pela expansão acelerada “[...] que abarca naquelas experiências bem sucedidas, problemas estimulantes, de ponta do conhecimento, propiciando novos e instigantes desafios intelectuais” (CAPES, 2010a, p. 133). É apresentado seu histórico, trazendo as experiências com programas pluridisciplinares, situação atual e possíveis recomendações.

Segundo Barreto e Domingues (2012), este tema é uma das “estrelas maiores” do plano, e, por assim ser, admite o reconhecimento da própria área no sistema CAPES. Em outras palavras, os autores esclarecem:

[...] entre as principais características da pós-graduação e de importantes temas de pesquisa, não faz senão reconhecer os méritos da própria área no sistema da CAPES, que soube como poucas se impor e se legitimar, tendo sido aquela que mais cresceu nos últimos tempos, e também aquela que mais recusou propostas de criação de cursos novos (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 42).

Indo além, apontam para o cenário internacional, articulando a valorização do elemento interdisciplinar com experiências positivas.

Além do mais, a priorização se justifica em razão da própria dinâmica da pesquisa e do conhecimento em escala mundial, levando instituições tradicionais no primeiro mundo a adotar procedimentos ousados na montagem de equipes de trabalho, juntando médicos, engenheiros e outros profissionais, bem como a implantar propostas revolucionárias em experiências curriculares (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 42).

O sexto título denominado “Assimetrias-distribuição da pós-graduação no território nacional”, é bem objetivo na apresentação de dados, evidenciando que a distribuição dos programas no cenário nacional é desigual, por este motivo, as assimetrias entram como objeto de preocupação no referido documento. Vale lembrar que essa discussão está presente desde os primeiros Planos Nacionais de Pós-graduação, ou seja, é histórico.

Antes de prosseguir, reforça-se a objetividade do PNPG (2011-2020) no que diz respeito a linearidade dos temas tratados em uma construção lógica que garante para além de situar o leitor, trazendo dados históricos, quantitativos e diferentes panoramas que abordam o nível de ensino a qual se destina, além de que, é o plano que abrange maior tempo de ação e atuação.

Tal proposta é interessante, pois além de induzir metas e diretrizes específicas, há uma devida contextualização e reflexão dos diferentes meandros apresentados. Até o momento os títulos relacionam-se, havendo uma ligação entre eles. Os demais não seguem essa lógica, porém, obviamente, relacionam-se direta ou indiretamente à pós-graduação.

Continuando, o seguinte título “Educação básica: um novo desafio para o SNPG”, demonstra a preocupação da inserção da pós-graduação no cenário nacional de forma contextualizada e compreendida de maneira articulada aos demais níveis de ensino. Conforme mencionado, os temas não mais relacionam-se diretamente em si, onde o oitavo trata especificamente de “Recursos humanos para empresas: o papel da pós-graduação”, seguido do tema “Recursos humanos e programas nacionais”.

Acerca da articulação entre pós-graduação e empresas, retratada no plano, há dados relevantes a serem refletidos, principalmente, considerando que o mesmo os utiliza como pressupostos:

[...] os números e as estatísticas disponíveis mostram que a relação entre a pós-graduação e o setor empresarial é por demais frouxa, revelando nossa profunda indigência em converter ciência em tecnologia. Assim, apesar de o Brasil ser responsável por mais de 2% da produção científica mundial, o percentual de patentes brasileiras registradas nos Estados Unidos é ainda muito pequeno. Em 2008, de acordo com o USPTO, os EUA depositaram 257.818 pedidos de patentes, enquanto o Brasil registrou apenas 499 pedidos. No período 1980-2003, a participação de publicações brasileiras no mundo cresceu de 0,4% para 1,8%, enquanto a participação de patentes brasileiras ficou praticamente constante abaixo de 0,1% (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p.43-44).

O décimo tema diz respeito a “Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional”, tema amplamente discutido e evidenciado nas avaliações, visto que os programas com inserção internacional são os melhores reconhecidos. O tema segue para o “Financiamento da pós-graduação”, abordando os investimentos das diferentes agências, como

a CAPES, CNPQ, bem como, investimentos do Governo Federal e investimentos estaduais, chegando à temática de bolsas e suas metas.

O tema destina-se a discutir “indução: um novo papel para as agências”, evidenciando elementos que complementam as discussões anteriores, no que diz respeito às disparidades regionais e mecanismos de indução estratégicas para a melhoria do sistema. Seguindo a mesma linha, o último e décimo terceiro tema “Conclusões e recomendações” destina-se também a articular os demais, e conforme o nome já diz, recomendar a partir dos pressupostos anteriormente evidenciados por dados, históricos e reflexões.

Conforme evidenciado, o documento gira em torno de cinco eixos, porém fez-se questão de evidenciar de que forma eles são abordados no documento, situando o leitor e o colocando em contato com o material de forma mais minuciosa, tanto para apreciação, quanto para pesquisas futuras.

Concomitantemente à produção do PNPG (2011-2020) estava sendo elaborado o Plano Nacional de Educação (2014 -2024) que, pela primeira vez, “[...] contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE” (CAPES, 2010a, p.13). Sem dúvidas, é um marco e um avanço para a pós-graduação estar inserida em uma política que engloba um contexto maior, ou seja, a Educação, independentemente do nível de ensino.

Questões referentes a pós-graduação *stricto sensu* são encontradas nas metas: 12, 13, 14, 16 e 18. A meta doze trata do incentivo ao crescimento de alunos na educação superior, especificamente à necessidade de elevação da taxa bruta de matrícula, assim, sua estratégia engloba a ampliação e consolidação de programas de incentivo à docentes e estudantes neste nível de ensino, para além da graduação. Esta meta esteve presente no Plano Nacional de Educação anterior, no entanto, de lá para cá teve seu percentual aumentado, ou seja, no plano atual fica previsto que se eleve a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, já no anterior se indicava uma oferta de pelo menos 30% nesta mesma faixa etária.

Segundo Brandão (2006), o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, entre os países da América Latina. Os dados demonstrados pelo autor, indicam que naquele período histórico, 13% da população entre 18 a 24 anos estavam matriculados, enquanto na Argentina o percentual é de 40%, no Chile 20,6% e na Venezuela 26%.

A meta treze relaciona o aumento de qualidade da educação superior com a proporção de mestres e doutores atuando, desta forma em uma de suas estratégias, fica previsto que haja o direcionamento de atividades relacionadas a pesquisas articuladas a programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A meta quatorze trata diretamente da pós, ao direcionar o aumento do número de matrículas, apontando que a titulação anual alcance o número de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Em uma das estratégias da referida meta, especificamente a décima segunda, aponta para a ampliação de investimento na formação de doutores, levando a proporção de quatro para cada mil habitantes.

Esta é a meta que possui mais estratégias diretamente relacionadas a este nível de ensino, indo desde o incentivo à entrada de mulheres em programas de pós ligados à engenharia, matemática, informática, física e química, à entrada da população do campo, indígenas e quilombolas.

Vale destacar, que o Plano Nacional de Educação anterior, traz em sua meta 16 elementos relacionados a tal meta, apontando que se promova o aumento do número de mestres e doutores formados em pelo menos 5%. Tal meta foi atingida considerando o percentual almejado.

[...] Segundo dados da CAPES, em 2003 o Brasil formou 8.94 doutores e 27.630 mestres – um aumento no número de doutores de 51,72% em relação aos 5.335 doutores formados em 2000 e um aumento de 21,33% no número de programas de mestrado e doutorado no mesmo período (2000-2003) em todo o país. Ainda segundo a CAPES, o número de mestres e doutores tem crescido a taxas médias de 10% a 15% ao ano nos últimos anos (BRANDÃO, 2006, p. 94).

A meta dezesseis articula a pós-graduação com a educação básica, apontando uma realidade que seria ideal frente ao contexto que vivemos, onde há a desvalorização de uma educação continuada em muitas das redes e sistemas de ensino espalhados pelo país. Fica direcionado que 50% dos professores de educação básica estejam formados em nível de pós-graduação até o ano final do documento.

A estratégia número cinco tem uma grande representatividade tratando-se da necessidade de inserir o aluno trabalhador na pós-graduação, visto que, a dedicação exclusiva do estudante deste nível, é um dos aspectos mencionados desde os primórdios como necessário a uma formação de qualidade. A meta dezoito aponta para a valorização de docentes com formação a nível de pós-graduação, apontando que seja assegurado o plano de carreira aos profissionais da educação básica, bem como, que seja tomado como referência o piso salarial,

para tal, definido em lei federal. Em sua quarta estratégia, há a menção de os referidos planos de carreira contemplem licenças remuneradas e incentivos a esta formação e qualificação profissional.

O incentivo ao plano de carreira trata-se de um tema substancialmente relevante frente a realidade do país. Assim como há a disparidade entre as regiões, acerca dos dados da pós-graduação, também há a disparidade acerca da valorização do trabalho do professor, refletindo tal temática de forma articulada a sua remuneração, conforme consta:

[...] por exemplo, no Rio de Janeiro, um professor com nível superior, em início de carreira, recebe em agosto de 2005, por 40 horas semanais 1.351,62 reais, ao passo que o mesmo profissional, se atuasse em Pernambuco, receberia 460,69 reais, ou seja, pouco mais que um terço do valor recebido no Rio de Janeiro (BRANDÃO, 2006, p. 179).

Conforme mencionado, é a primeira vez que um PNPG faz parte de um Plano Nacional de Educação, e, visualizando as metas e estratégias supracitadas fica evidente a articulação entre os mesmos a partir dos temas que no início do presente item foram retratados como pertencentes ao Plano Nacional de Pós-Graduação, como a articulação deste nível com a educação básica, programas específicos que favoreçam as regiões e camadas da população com menor acesso a pós-graduação, bem como, a amplitude de formação a este nível.

Optou-se por trazer todas as metas que utilizaram o termo pós-graduação, mesmo que, não fosse especificado o *stricto sensu*. Tomou-se a liberdade, neste momento, de considerar que os aspectos evidenciados para a pós-graduação no PNE, mesmo que sem a especificação de *lato ou stricto*, podem ser refletidos no contexto da pesquisa.

Retomando o PNPG (2011-2020), após explanação geral de seus itens, será evidenciado, discutido e analisado os elementos que de forma direta estão relacionados a pesquisa, ou seja, aqueles que permitem identificar diretrizes que inferem um modelo específico de pós-graduação. Para tal, toma-se por base o item 14, intitulado: conclusões e recomendações. Objetivamente, as indicações e diretrizes presentes em tal Plano baseiam-se nos pontos:

1. a expansão do SNPG; 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4.a multi/ criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3.o aperfeiçoamento da avaliação; 4.a multi/ interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino. (CAPES, 2010a, p. 293)

Frente aos itens, pode ser observado que os temas se remetem diretamente à pós-graduação enquanto sistema ao invés de trazer especificidades relacionadas aos programas em si e sua organização. Ao tratar das metas relacionadas a avaliação, um ponto refletido é a

questão da indicação de tempo em relação as notas, pois podem influenciar diretamente os programas. Fica recomendado que os programas de notas 6 e 7 possuam um espaço de tempo maior para avaliação do que os programas avaliados em 3, 4 e 5. Há a preocupação do aferimento de forma mais constante aos programas de menor nota, desta forma, pode ser entendido que os prazos mais alargados destinados aos programas de maior nota representam um menor controle a eles, logo que, já estão inseridos no padrão imposto, enquanto que os que ainda estão em crescimento (de nota) necessitam ser averiguados de forma mais intensa.

Ainda no quesito avaliação, nota-se que há diretrizes que permitem flexibilidade em relação as diferentes Áreas. Alguns itens avaliativos podem ser contemplados em determinadas áreas e em outras não, então, no plano fica evidenciado que “[...] a avaliação dos programas deverá incorporar crescentemente parâmetros além daqueles tradicionalmente adotados nas áreas básicas e acadêmicas” (CAPES, 2010a, p. 295). Como os programas não possuem autonomia nos quesitos que serão avaliados, entende-se que a afirmação supracitada diz respeito às especificidades das áreas, elemento a ser considerado, justamente devido as particularidades.

Além de tais pontos, merece destaque a abordagem a uma questão fortemente discutida nos documentos desde a gênese da pós-graduação *stricto sensu*, que é a redução das disparidades regionais. É mencionado que os indicadores poderão utilizar-se de elementos que contemplem a redução das assimetrias, porém, também fica enfatizado que será possível caso sejam assegurados os critérios de excelência. Na íntegra “[...] a avaliação dos programas, assegurados os critérios de excelência poderá utilizar indicadores que contemplem a redução das assimetrias acadêmicas” (CAPES, 2010a, p. 295).

É necessário refletir tal ponto, pois há uma contradição aparente. Se há as assimetrias é porque alguns programas não conseguem atingir os critérios impostos, desta forma, inserir elementos que podem diminuir as assimetrias seria refletir para além dos já impostos. No entanto, ao mencionar a necessidade de garantir os critérios de excelência, fica entendido que os critérios se manterão, então, os programas com menores notas deverão atingi-los caso queiram se sobressair, e somente haverá critérios diferenciados a partir dos que já estão vigentes.

Complicado pensar que não há a possibilidade de redução das assimetrias a partir de critérios diferenciados dos já estabelecidos. Mais complicado ainda, é compreender a falta de flexibilidade acerca desta questão, principalmente, considerando que foi comprovado historicamente que as assimetrias estão presentes e que não será simples diminuí-las de forma

substancial. Este critério também explica de forma direta as diferentes ações relacionadas às regiões com programas com menor nota, pois a partir daí, entende-se o por que há medidas para além dos critérios avaliativos. Estes deverão manter-se intactos, podendo ser pensados prolongamentos, mas não alterá-los, sendo eles considerados de excelência.

As assimetrias correspondem a itens específicos em tais diretrizes. Dizem respeito a indução de programas, formação regional de recursos humanos, bem como, a adoção de mecanismos que possam corrigir as distorções nas regiões, nas áreas do conhecimento e no sistema de ensino. Este último item resume de forma substancial as ideias que permeiam as reflexões trazidas acerca das assimetrias, no entanto, não chegam a apontar medidas específicas, ao não ser as mencionadas anteriormente, que de forma alinhada à discussão anterior, não interfere nos itens constituídos em avaliação, apenas prolongam as ações. Destaca-se que o referido plano considera as assimetrias de forma diferenciada dos demais, conforme explicação:

Nos Planos anteriores, a questão das assimetrias foi focalizada tomando-se como parâmetro as regiões e as unidades da federação. No Plano 2011-2020 será adotada a distribuição geográfica por mesorregião. A incorporação desse indicador agrega precisão ao diagnóstico. Com isso torna-se possível identificar diferentes graus de consolidação na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, desde a incipiência até excelência, independentemente da unidade da federação ou macrorregião (CAPES, 2010a, p. 297).

Por tratar-se de um tema recorrentemente evidenciado, seja na produção literária da área, seja nos documentos e afins, nota-se, a partir de tal alteração, por exemplo, que as medidas de análise, bem como, de elementos que permitem criação de novas medidas, estão sendo modificadas, indicando a predisposição do Sistema Nacional de Pós-Graduação ao combate assimétrico e disparidade no cenário nacional. A justificativa para tal mudança recai no fato de que “[...] Todas as unidades da federação possuem mesorregiões com significativas assimetrias nos mesmos indicadores, havendo distorções por toda parte e não apenas numa região ou macrorregião” (CAPES, 2010a, p.298).

As diretrizes relacionadas a questões interdisciplinares também estão em evidência no presente plano. Isto porque parte-se do pressuposto de que “[...] a busca da excelência e do conhecimento novo passa hoje fortemente pelas abordagens e práticas multi e interdisciplinares” (CAPES, 2010a, p. 296). Fica direcionado que os programas tenham suas disciplinas, áreas de concentração, linhas de pesquisas, entre outros elementos, articuladas, de modo “[...] que promovam a convergência de temas e o compartilhamento de problemas, em vez da mera agregação ou justaposição” (CAPES, 2010a, p. 296).

Os elementos do parágrafo anterior estão diretamente relacionados a organização dos programas, demonstrando uma das prioridades que constituem o modelo de pós-graduação

almejado. Para além de tais incumbências específicas, o documento destina diretrizes à própria CAPES e demais órgãos e instituições, ainda relacionados ao incentivo de questões multi ou interdisciplinares.

Considerando a já mencionada criação, na CAPES, da Diretoria de Educação Básica Presencial e da Diretoria de Educação à Distância, algumas diretrizes recaem na articulação pós-graduação e educação básica, bem como, nestas com o vigente Plano Nacional de Educação (2014-2024). Assim, há de forma direta o incentivo a ampliação de programas que valorizem a formação dos profissionais do magistério da educação básica, bem como, articulação entre a Pós-graduação e cursos de licenciatura.

A indução de medidas de recursos humanos para empresas, também foi evidenciada, considerando o fator anteriormente mencionado, que é fato de que a formação na pós-graduação *stricto sensu* demonstrou através de dados que também garantiu grande parte de profissionais fora do âmbito acadêmico. Assim, há direcionamentos relacionados à articulação Universidade e empresa, evidenciando dentre outros elementos, o estímulo à formação para inovações tecnológicas e empreendedorismo, para além de atividades de pesquisa.

A internacionalização também é evidenciada nas diretrizes, ficando apontado que sejam enviados maiores números de alunos de doutorado para realização de seu estudo no exterior, dinamizando o sistema e visando a apropriação de novos conhecimentos, bem como, a inserção de alunos estrangeiros no cenário brasileiro e a produção de pesquisas em âmbito internacional. Tais quesitos estão bastantes presentes nas discussões dentro dos programas, considerando os critérios avaliativos, bem como, a necessidade de tais pressupostos para que sejam atingidos os conceitos superiores da CAPES, como o 6 e 7. Ficando expressos os principais pontos de reflexão que norteiam os IV e V PNPG, bem como, que se articulam a presente pesquisa, dá-se continuidade focando na Área da Educação. Primeiramente estudou-se se os pressupostos legais e históricos da pós-graduação *stricto sensu* como um todo, para posteriormente ingressar nas especificidades.

6 AVALIAÇÃO CAPES E PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

A CAPES é a responsável pela Avaliação dos Programas de Pós-graduação desde 1976, sendo a partir desta avaliação que eles recebem suas notas ao final do período proposto, bem como, o seu reconhecimento frente ao cenário nacional. Em seu *site* oficial, ao tratar dos objetivos da avaliação, a CAPES menciona dois itens: 1) Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); 2) Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Logo em seu primeiro objetivo, nota-se a relação entre nota da avaliação e financiamento, bem como, a relação da nota vinculada à qualidade do Programa de pós-graduação. Devido estes critérios, dentre outros, a Avaliação CAPES é recorrentemente motivo de discussões, além de receber inúmeras críticas que se fundamentam principalmente pelos seguintes elementos:

Esse modelo de formação de quadros para o sistema universitário, que se mostrou de grande sucesso nas décadas iniciais de sua implantação, veio sendo continuamente engessado, padronizado e constrangido por um conjunto de regras que, ao fim e ao cabo, colocam os programas e os pesquisadores subservientes aos resultados demandados pelas avaliações, pois dessas dependem diretamente o financiamento necessário ao seu funcionamento (FARIA FILHO, 2016, p. 177).

[...] a avaliação interfere profundamente no cotidiano dos programas. Muitos Coordenadores definem mudanças, para atender as exigências da CAPES e das Comissões, mesmo conscientes dos prejuízos e dos riscos de sua implementação. Outros, abdicando da autonomia dos Programas, recorrem às Comissões de Avaliação buscando respaldo para resolver problemas internos dos Programas. Alguns consideram a avaliação como instrumento para incentivar a competição entre as áreas. Por outro lado, são inúmeros os elogios ao Representante e às Comissões, pela contribuição dada ao aprimoramento dos Programas e das áreas (HORTA, 2006, p. 37).

O modelo de avaliação da CAPES é bastante homogeneizador e tende a uma padronização dos programas. Esse é um dos aspectos mais discutidos por vários consultores, e até assumido pela CAPES, conforme se pode constatar nos Infocapes e nos anais de reuniões e seminários por ela promovidos ou apoiados. No entanto, o modelo caminha na direção oposta dessas discussões e colaborações (GATTI; ANDRÉ; FÁVERO; CANDAU, 2003, p. 139)

Através das afirmativas nota-se a representatividade da Avaliação frente aos programas, seja em sua repercussão global, seja em sua própria organização, conforme evidenciado por Horta (2006). Reforçando os supracitados, Faria Filho (2016) vai além, apontando que o modelo de avaliação foi ficando inadequado no decorrer dos anos. As falas são provenientes de pesquisas extremamente ricas no que diz respeito à Pós-graduação *stricto sensu* e revelam parte da discussão acerca do assunto no campo acadêmico. Independente de críticas sobre o modelo avaliativo CAPES, o que é praticamente consenso entre os autores é que esta ferramenta avaliativa muito contribuiu para a solidez e reconhecimento que o Sistema de Pós-graduação se encontra hoje.

[...] A principal referência quanto à qualidade dos programas de pós-graduação no país é a avaliação empreendida pela CAPES que, apesar de inúmeras controvérsias entre pares e atores acadêmicos, atribuiu ao sistema de pós-graduação brasileiro respeitabilidade em todo o mundo (WASSEM; PEREIRA; BALZAN, 2015, p. 218).

Retomando os objetivos mencionados pela CAPES a respeito de sua avaliação, a partir do segundo é possível verificar que ele fundamenta os documentos de Área, pois, por meio desta ferramenta as identificações mencionadas são possíveis, ou seja, durante o período da avaliação, por meio dos dados disponibilizados pelos programas, possível que a CAPES faça identificações que serão expressas nos documentos de áreas e, conseqüentemente, nas Fichas de Avaliação.

A avaliação CAPES acontece dentro de um período proposto, em seu histórico foi bienal, trienal e, atualmente, está considerando o período de quatro anos, ou seja, quadrienal. É importante salientar, que ela atribui conceitos de 1 a 7 e este formato está presente desde 1998, pois, anteriormente, de 1976 a 1997 a escala era conceitual de A à E. Sobre os conceitos vigentes, é mencionado no site oficial:

Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, reconhece os resultados da avaliação dos cursos novos e da Avaliação Periódica da CAPES (CAPES, 2020).

Spagnolo e Souza (2004) mencionam três aspectos que caracterizam a avaliação: Externa, ou seja, os avaliadores são de outra Instituição; comparativa, visto que os programas

de mesma área são avaliados desta forma; conduzida por pares, pois, participam especialistas da área. No período proposto, os programas vão fornecendo os dados requeridos para ao término acontecer a avaliação por meio de uma ficha específica, aliás, ao final deste capítulo trataremos especificamente sobre a Ficha da Área de Educação na Quadrienal 2017.

Fazendo um retrocesso histórico acerca da avaliação de seu início até meados de 2004, os autores supracitados contribuem trazendo dados relevantes, sendo eles:

Os desafios e as dificuldades, que nunca faltaram, estimularam o sistema a ajustar-se constantemente. Entre as alterações introduzidas em anos recentes, resalta-se a ampliação do período de avaliação de dois para três anos; o acompanhamento continuado (anual) entre as avaliações; a substituição dos cinco conceitos identificados por letras (de A a E) por sete conceitos numéricos (de 1 a 7 – sendo o 6 e o 7 reservados para doutorados de padrão internacional); a melhoria na sistemática e na infra-estrutura da coleta e tratamento de dados, decorrente principalmente das novas tecnologias de informática e comunicação; o refinamento e desdobramento do processo em várias instâncias avaliativas, desde o julgamento da Comissão de Área até a homologação dos resultados finais pelo Ministro da Educação (SPAGNOLO; SOUZA, 2004, p. 9).

É possível verificar a partir da análise dos autores que por mais que alguns mencionam o engessamento da Avaliação, há de se considerar a tentativa de manutenção, por parte da CAPES, vista as lacunas e pontos negativos provenientes de sua ferramenta. Ou seja, a avaliação, não é estática. Ela adequou-se no decorrer dos anos, um exemplo claro disso expressa-se por meio dos anos contemplados pela Avaliação, fazendo com que hoje seja quadrienal, diferente dos anos anteriores.

Aliás, a este respeito, em matéria publicada em 06 de março de 2019 em seu site oficial, a CAPES aponta para mudanças na Ficha de Avaliação para a Quadrienal 2021, logo no título da matéria é exposto: “Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas”. Estas mudanças foram aprovadas em 2018 e a grosso modo:

A alteração reduziu o número de quesitos e itens da ficha de avaliação, destacando aqueles que verdadeiramente discriminam a qualidade dos programas. Com isso, se dará mais ênfase à formação e avaliação de resultados do que nos processos. Além disso, a autoavaliação e o planejamento estratégico da pós-graduação realizado pela instituição passarão a ser considerados no processo de julgamento (CAPES, 2018).

Segundo a diretora de Avaliação da CAPES, as mudanças são decorrentes das sinalizações expressas pelos pares na Avaliação anterior, e também se alinham ao PNPG (2011-2020).

A CAPES divide o Sistema de Avaliação no momento de entrada e, posteriormente, durante a permanência dos cursos, ou seja, há inicialmente uma avaliação da proposta de Cursos Novos (APCNs), e a avaliação periódica, esta que nos moldes atuais conclui-se no Quadriênio, após envio de relatórios anuais, para emissão de uma nova nota aos programas e garantia de sua permanência.

A finalização da Avaliação para chegar à nota final, possui alguns encaminhamentos específicos. Após análise das comissões de avaliação, os resultados são encaminhados ao Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), este fator pode ser observado no capítulo 2 ao demonstrar a Ficha de Avaliação de um programa que foi reconhecido pela comissão por uma nota e por este Conselho com outra nota. Após passar pelo CTC chega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para homologação e, em seguida, ao Ministro de Estado da Educação para o ato de reconhecimento que é necessariamente publicado no Diário Oficial.

6.1 Contextualização Histórica e Política da Área da Educação no Contexto Nacional

A pós-graduação em educação teve seu início em 1965, com a aprovação do Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Este curso teve origem a partir de um programa conjunto entre a Psicologia e a Pedagogia, sendo constituído por duas áreas de concentração: aconselhamento psicopedagógico e planejamento da educação (NEUENFELDT; ISAIA, 2008).

É interessante observar que a data supracitada coincide com a do Parecer n. 977, levando-nos a perceber que a pós-graduação em Educação esteve presente desde os primórdios da regulamentação da própria pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

O presente item tem por objetivo contextualizar a pós-graduação em Educação no cenário nacional. Para tal, será refletido o seu processo de constituição histórica e política no Brasil, bem como, os elementos que englobam essa subárea do conhecimento, como os expressos no Documento de Área de Educação.

Para finalizar, será focada na ficha de avaliação, instrumento utilizado para avaliar os programas em Educação no país. Ela é extremamente representativa, justamente, pois serve de molde para os programas se organizarem.

Vale ressaltar, que os documentos estudados nas seções anteriores servem para regulamentar e direcionar a pós-graduação como um todo, assim, servem de pressuposto para

as suas Áreas. Desta forma, o que está expresso na Educação e que será estudado nas próximas seções, é alinhado aos mesmos.

Na Avaliação Quadrienal 2017, foram avaliadas 49 áreas, estando a Educação dentre elas.

6.1.1 Décadas de 1960 a 1990

Saviani (2000) ao reportar-se à gênese da pós-graduação, de forma inerente à pós em Educação, denomina esse período de Heroico, apontando que foram necessárias criar condições a partir do nada, para o funcionamento deste nível de ensino, logo que, as experiências que tínhamos contato era de fora do Brasil. Conforme evidenciado anteriormente, as experiências aqui desenvolvidas ainda eram dispersas e pouco conhecidas em sua forma integral, desta forma, não havia o devido entendimento de como acontecia de fato as experiências realizadas aqui, e, intituladas como pós-graduação.

Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país, a pós-graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infra-estrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar (foi o que fiz quando participei da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba em 1972). Nessas circunstâncias, às vezes o coordenador era também o secretário, datilografando os ofícios e até, como procedi em 1976 quando coordenei a implantação do programa de mestrado na Universidade Federal de São Carlos, desenhando e encomendando a produção das mesinhas que seriam utilizadas pelos alunos nas aulas e seminários de pesquisa (SAVIANI, 2000, p. 5).

A utilização da nomenclatura de período Heroico para representar este momento é pertinente. Nota-se que a falta de experiência prática e local, fez com que o processo de organização da pós-graduação acontecesse por meio de tentativas experienciais até mesmo na designação de funções, conforme o exemplo mencionado. Daí a relevância das regulamentações posteriores, que objetivaram um direcionamento e conseqüentemente, trouxeram maior clareza acerca das práticas a serem organizadas.

Acerca do histórico em Educação, destaca-se, após a iniciativa da PUC em 1965, o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, criado em 1970

junto ao convênio com a Organização dos Estados Americanos. Tal iniciativa, resultou na Faculdade Interamericana de Educação na qual foi instalado o referido mestrado que recebeu alunos de diversos países da América Latina.

Após a fase do período Heroico, o autor denomina a fase de Implementação, que atinge seu ápice nos próximos anos, conforme consta:

[...] em 1971 surgem quatro programas: o da Universidade de São Paulo, o da Federal Fluminense, o mestrado em Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. E em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (SAVIANI, 2000, p. 6).

Nos anos posteriores, outros cursos foram surgindo, e, ainda segundo o autor, considerando o intuito da CAPES em consolidar a pós-graduação no país, uma das estratégias foi a criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. Tratando-se da Educação surgiu a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Realizando encontros anuais, a ANPED fez o seu primeiro em 1978 tendo como tema o Mestrado em Educação. E, no ano seguinte, seguindo para o tema doutorado em Educação. Saviani (2000) retrata em seus escritos sua participação em ambos acontecimentos, mencionando que no primeiro encontro apresentou trabalho intitulado, “Uma Concepção de Mestrado em Educação” e, no segundo, “Doutoramento em Educação: a experiência da PUC-SP”. É relevante observar a participação do autor para além da devida fundamentação na pesquisa, mas também como figura expressiva na constituição da pós-graduação *stricto sensu* no país.

A década de 1970 demonstra um crescimento considerável na área de Educação. Criaram-se os programas de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Federal do Paraná, em 1976; em 1977, há a abertura de novos programas nas Universidades Federais do Ceará e da Paraíba; em 1978, surgem programas nas Universidades Federais do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Espírito Santo e o Programa de Educação Especial na Federal de São Carlos.

A fase de consolidação apresenta-se até início da década de 1980, quando se nota a redução na criação de novos programas. Neste contexto é relevante evidenciar que “[...] de fato, durante cinco anos (entre 1979 e 1984) não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o

lapso de tempo é ainda maior, não havendo a ocorrência de novos programas ao longo de sete anos (entre 1982 e 1989)” (SAVIANI, 2000, p. 7).

Em 1984, retoma-se a expansão do mestrado, surgindo em 1988, por exemplo, o programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filhos- UNESP de Marília, bem como, programas nas Universidades Federais de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. Frente ao contexto é relevante evidenciar que “[...] a expansão se acelera na década de 90 quando surge um grande número de novos programas de mestrado dentre os quais doze obtiveram o reconhecimento da CAPES” (SAVIANI, 2000, p. 8).

Meio a criação e expansão de novos programas, também se encontra relatos daqueles que existiram por um período de tempo específico, como por exemplo, o Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (IESAE-FGV). Segundo Saviani (2000), ele surgiu em 1971, sendo desativado em 1990 pela própria mantenedora. O programa funcionou até 1994, devido mandado de segurança dos alunos que estavam cursando, e, independentemente do tempo em aberto, tornou-se expressivo, segundo o autor, por ter propiciado a titulação de aproximadamente 500 mestres.

É importante salientar que em um primeiro momento, os programas de pós-graduação, estruturam-se em áreas de concentração, como, História e Filosofia, Didática, Psicologia, entre outras, com base no currículo dos cursos de Pedagogia. A partir da década de 1990, a CAPES propõe que os programas se organizem em linhas de pesquisa, onde o aluno teria sua pesquisa vinculada.

Segundo Santos e Azevedo (2009), o primeiro formato, por áreas, favorecia uma abordagem fragmentada de investigação, bem como, uma visão parcial e segmentada da realidade, além de que, à medida que os programas foram se ampliando, estes não davam mais conta da pluralidade de temas, bem como, este formato exigia dos alunos uma quantidade de disciplinas que estendia o tempo de titulação. Ao modo que passou a ser organizado por linhas, a pesquisa torna-se o centro do curso, priorizando a formação de pesquisadores.

Refletindo a área da Educação desde sua gênese, Saviani (2010) propicia um relevante panorama, pontuando frente ao cenário brasileiro a abertura de novos programas e assim, permitindo refletir as características peculiares de cada década, ou seja, os momentos onde houve uma maior ou menor expansão. Acerca de tais dados, há a dificuldade em encontrar especificações para além dos apontamentos do próprio autor.

De qualquer forma, é possível observar que a trajetória histórica social e política da área da Educação acontece de forma paralela a própria constituição da pós-graduação *stricto sensu*

no país, portanto, é ainda recente. Por este motivo, os dados apresentados representam a realidade após 1965 até meados da década de 1990.

Prosseguindo e visando estabelecer um panorama a partir dos anos 2000, tomou-se por base as avaliações e relatórios realizados pela CAPES. Considerou-se pertinente obter como fonte primária os referidos documentos, considerando que expressam a realidade ao contextualizar a referida área nos determinados períodos de tempos.

6.1.2 Anos 2000

Visando analisar a área da Educação em meados dos anos 2000, tomou-se por base os documentos da CAPES intitulados “Relatórios de avaliação”. Estes expressam a realidade do cenário nacional no decorrer dos anos, trazendo dados objetivos.

Na Trienal 2001, que englobam os anos de 1998, 1999 e 2000, foram avaliados 55 programas, ou seja, observado o histórico da pós-graduação em Educação apresentado no item anterior, é possível identificar logo neste momento, um número expressivo de programas desta área no país. Em tal contexto, o relatório mostra-se limitado frente aos mais atuais, ou seja, fornece poucos detalhes sobre a organização dos programas, porém, os dados são representativos e coerentes com um contexto de expansão.

Tratando-se das notas dos programas avaliados, o respectivo triênio não garantiu nenhum estrato 7, que segundo ele refere-se:

O Programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, demonstra competitividade em nível internacional (indicada por exemplo, por intercâmbios, convênios, etc [...]), bem como, um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado. Este programa deverá ser comparável a programas de muito bom nível de outros países (CAPES, 2001, p. 1).

Há especificações no referido documento acerca do necessário ao alcance de cada nota, porém, fez-se questão de evidenciar a 7, visto que será trabalhada posteriormente juntos aos programas que possuem tal nota no contexto atual, desta forma, é possível observar se o padrão para a nota máxima mantém-se ou altera-se.

É relevante observar que no triênio mencionado nenhum programa atingiu o conceito 7, bem como, isso também acontece no triênio seguinte. Ou seja, o início dos anos 2000 fica marcado por um sistema avaliativo que contempla critérios inatingíveis por um período longo

de tempo. Inatingíveis, considerando que o ápice desejado indica a atribuição da nota máxima, o que não ocorre.

A maioria dos programas concentram-se nos estratos menores. Há dezessete programas com nota 3 e 4, quatorze com nota 5 e seis com nota 6, havendo um programa com nota 2. Acerca da nota 2, estrato que nos parâmetros atuais não é apresentado nos relatórios, o referido documento salienta “[...] O programa de nível 2 apresenta condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infraestrutura” (CAPES, 2001, p. 1). A partir do indicado, entende-se que assim como nos padrões atuais, fica regulamentado o programa que alcança a nota três, bem como, nota-se que é histórico o padrão que contempla a maioria dos programas nos estratos menores.

A partir dos dados da avaliação trienal 2004 (2001-2003), foram avaliados 69 programas na área da Educação, dos quais, 28 possuíam cursos de mestrado e doutorado. Assim como na avaliação anterior, a maioria dos programas concentram-se nos estratos menores, possuindo vinte e um programas com nota 3 e vinte e quatro com nota 4. O número de programas com nota 6 diminuiu da trienal passada, contendo agora quatro programas com tal estrato e mantém-se nenhum com nota 7.

Acerca de tais programas no estrato seis, é importante salientar que está presente o da UERJ e UNISINOS, as duas instituições que serão analisadas posteriormente por serem as únicas notas 7 do país na quadrienal 2017. Ou seja, desde o início dos anos 2000, os seus programas em Educação destacavam-se no país frente aos demais.

Diferentemente do trato com os demais estratos, o relatório da trienal 2004 expressa os elementos que tornaram os programas nota 6 como tal, assim, considerando que é a nota máxima alcançada até então, vale evidenciar.

Quatro programas da área de Educação responderam de modo positivo aos critérios de avaliação estabelecidos pela Grande Área de Humanas e pela Área de Educação para programas de excelência internacional e foram indicados para o conceito 6. Os programas se inserem em instituições tradicionais do país, duas estaduais- USP e UERJ- e suas confessionais – PUC/RJ e UNISINOS. Apesar de suas diferenças, os quatro programas apresentam perfis de excelência bastante assemelhados: um corpo docente altamente qualificado e com visível presença em atividades acadêmicas no exterior; que exerce posições de liderança acadêmica na área; desfruta de reconhecimento no país e no exterior e contribui de modo substantivo na renovação da produção em Educação. São, portanto, programas compatíveis com padrões de excelência internacionais. No âmbito nacional, cumprem papel inquestionável na formação de recursos humanos para a área (CAPES, 2004, p.4).

É citada a avaliação estabelecida pela Grande Área de Humanas para além da avaliação da Área da Educação. Acerca da primeira, os critérios correspondem à formação, corpo docente e pesquisa e produção científica com inserção internacional.

Nota-se, a partir dos elementos supracitados, que a notoriedade para a constituição de um programa com nota máxima refere-se ao seu grau de influência no país, e tal influência fica assumida na avaliação, enquanto produção dos docentes. Entende-se, desta forma, que “[...] exerce posições de liderança acadêmica na área; além, da articulação dos mesmos com o cenário internacional, elemento similar aos padrões atuais” (CAPES, 2004, p. 4).

Na avaliação trienal 2007 foram avaliados 78 programas em Educação. Vale salientar, que engloba os anos de 2004, 2005 e 2006. Já na trienal 2010 foram avaliados 95 programas, um aumento de 17 programas. Segundo o referido documento, tal expansão foi previsível visto a intencionalidade política da Área no contexto, de “[...] iniciar um processo de expansão após um período em que a área optou por conter o seu crescimento e envidar esforços na consolidação de seu perfil de área acadêmica” (CAPES, 2010b, p.17).

É possível observar o objetivo da área da Educação no presente contexto, e, para além do supracitado, também é exposta a necessidade e preocupação em expandir de forma consciente, ampliar a qualidade da produção e qualificar a formação de doutores para a própria retroalimentação do sistema de pós-graduação e pesquisa (CAPES, 2010b).

Tratando-se de medidas mais diretas e também alinhadas a fatores da pós-graduação *stricto sensu* como um todo, neste contexto da Trienal 2010, induziu-se a oferta de mestrado nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, havendo desta forma, uma ampliação em tais contextos, que como visto em seções anteriores, apresentam menores quantidades de formação acadêmica neste nível, em relação as regiões Sul e Sudeste.

Estes dados reforçam a problemática que acompanha a pós-graduação *stricto sensu* desde sua gênese, bem como, expressam a realidade do país como um todo, logo que, a pós-graduação não é um sistema isolado. Nota-se que a presente área acompanha as expectativas e pretensões analisadas no sistema de pós-graduação *stricto sensu* como um todo, onde pode ser visto que a expansão vinculada a qualidade esteve presente desde os primórdios, com mais ou menos ênfase, porém, sempre nos objetivos.

Devido a ampliação de programas, o número de avaliações com nota 3 mostra-se expressivo, principalmente quando comparado com o triênio anterior. Na trienal 2007 por exemplo, haviam dezenove programas com estrato 3, já na trienal 2010 haviam vinte e nove (CAPES, 2016). O crescimento é contínuo e pode ser observado até a Quadrienal 2017 por

exemplo, mas em tal contexto especificamente, o documento reforça que os dados espelham a política de expansão nas regiões com poucas opções de pós-graduação *stricto sensu*.

Ainda acerca de ações mais diretivas, os dados demonstram que nestes contextos houve um incremento de ações entre os próprios programas, ou seja, tanto na trienal 2007, como na 2010 foram observadas ações conjuntas que expressam o fortalecimento do sistema como um todo, considerando que tais atividades auxiliam os programas menos consolidados, bem como, expandem programas específicos como o *dinter* e *minter*, por exemplo.

Também ficam expressas as interações entre a Universidade e a educação básica, com editais específicos que articulam o envolvimento da pós-graduação com este nível de ensino, através de atividades como formação continuada de professores, elaboração de material didático, dentre outros.

Prosseguindo com a reflexão acerca dos programas no contexto dos anos 2000, a avaliação trienal 2013, que engloba os anos de 2010, 2011 e 2012 abarcou 121 programas, ou seja, a expansão continuou no decorrer dos anos. Um ponto a ser observado é que em todos os relatórios, fica evidenciado que a expansão não alterou a credibilidade, bem como, a qualidade dos programas. O ponto de diferenciação no contexto da trienal 2013, é que alguns programas recém aprovados foram descredenciados, pois, segundo a CAPES (2013) não estavam atuando segundo a proposta de sua criação.

Outra diferenciação que é apresentada é a menção de que se intensificou o número de visitas nos programas com dificuldades, bem como, fomentou-se a ação conjunta entre programas. Segundo o documento, “as consequências de tais ações podem ser observadas na ampliação do número de programas consolidados, e, no número de doutorados criados” (CAPES, 2013, p. 2).

Neste contexto, assim como nos anteriores, a maioria dos programas concentram-se nas notas 3 com quarenta e nove programas e na nota 4 quatro com quarenta e oito programas. São dezoito programas nota 5, seis com nota 6 e três com nota 7.

Algumas constatações, a partir da avaliação e das notas garantidas, merecem destaque neste contexto, como por exemplo, a estabilidade de programas no estrato 4, que segundo a CAPES não evidencia uma estagnação, visto que, a maioria manteve-se devido não ter ainda titulado alunos de doutorado, elemento já presente em avaliações anteriores.

Tratando-se da quantidade de programas em cada estrato, é possível analisar a partir dos dados da trienal 2010 e 2013 que a maioria dos programas mantêm suas notas entre uma avaliação e outra, ao invés de aumentar ou diminuir. Dentre os programas nota 6, por exemplo,

que na avaliação 2010 haviam cinco, três mantiveram a mesma nota, um regrediu para 5 e um elevou-se ao conceito 7. Já os programas nota 7, que eram três, manteve-se essa quantidade, porém, com dois programas mantendo-se de uma avaliação para outra, e um programa nota 7 caindo de nota, e um programa nota 6 subindo.

As características que foram expressas aos programas em Educação nos anos de 2007, 2008 e 2009 na trienal 2010 mantêm-se nos anos de 2010, 2011 e 2012, na trienal 2013, ficando evidenciado as interações entre programas, que gera o fortalecimento do sistema, bem como, a articulação de atividades entre a pós-graduação e a educação básica, que configura a inserção social do programa.

A partir dos dados analisados, alguns padrões podem ser observados, como: expandem-se o número de programas, porém, os mesmos concentram-se nos estratos menores, 3 e 4. Há recorrência de avaliações que o número de programas com nota 4 se mantém, devido à falta de titulação de doutorado. O estrato 5 intensifica-se a partir do momento que alguns programas de doutorado se consolidam, desta forma, em alguns anos há o movimento de diminuição de programas no estrato 4 e de forma inerente aumento no estrato 5. Tratando-se das notas 6 e 7 o padrão se mantém, fazendo com que, um número restrito de programas atinjam tais conceitos. Além de que, consolida-se a dificuldade em atingir o padrão de excelência exigido na nota 7, que sempre foi alcançada por um número inexpressivo de programas.

Nas primeiras décadas dos anos 2000, houve a intenção de limitar a criação de novos cursos, visando aprimorar os já existentes, bem como, o fato da nota 7 ser inatingível. Outra característica interessante, é que os cursos que não possuem o doutorado conseguem alcançar na avaliação como nota máxima a 4, demonstrando a necessidade de um programa articular mestrado e doutorado para ser considerado de excelência, visto que, são os conceitos 6 e 7 que garantirão tal nomenclatura.

Observa-se que a ficha de avaliação serve como um instrumento norteador para os delineamentos do sistema de pós-graduação *stricto sensu* no cenário nacional. Ela é tão influente, que a partir do que é inserido, é possível projetar-se para os anos seguintes. Um exemplo de tal situação é a projeção para que haja o aumento de programas a atingir a nota 5 na trienal 2013. Analisando os dados de tal trienal, nota-se que dezessete programas foram avaliados com nota 5, e já nas trienais 2007 e 2010 haviam treze. Ou seja, em duas avaliações diferentes, que englobam seis anos, de 2004 a 2010 mantêm-se a quantidade em tal estrato, e já na avaliação posterior, conforme esperado, aumenta-se.

Evidenciou-se tal situação de modo a ilustrar a previsibilidade que pode ser garantida ao cenário nacional, a partir das políticas induzidas para a pós-graduação. Com toda a certeza nem todas as ações que se concretizam nos programas foram necessariamente previstas, mas é relevante não perder de vista a força reguladora que a CAPES desenvolveu, desenvolve e vem desenvolvendo na pós-graduação *stricto sensu* no país, fator que elevou este nível de ensino a um sistema consolidado em poucos anos, considerando que sua gênese (regulamentada) data da década de 1960.

Salienta-se a avaliação como instrumento norteador também pelo fato de que é a partir de tal documento que os programas se organizam visando receber sua nota, certificação, bem como, status acadêmico frente aos demais. O interessante nessa dinâmica, é que primeiramente os programas se organizam, emitindo os relatórios anuais, para a cada triênio, ou quadriênio, nos moldes atuais, serem avaliados a partir de tal documento. Assim, tomam por base a ficha anterior, no entanto, não sendo garantido que os elementos se manterão na íntegra.

Prosseguindo, toma-se por base a Avaliação Quadrienal 2017, última realizada até o momento.

6.2 Avaliação Quadrienal 2017: Resultados e Reflexões

A Avaliação Quadrienal 2017 que engloba os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 é a última realizada até o momento e abarca o foco de análise. Os resultados do processo desta avaliação, conforme dados de seu site oficial, devem permitir a consecução dos seguintes objetivos: a) contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira; b) retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio; c) contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral; d) fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento.

Para tal, utiliza-se como parâmetros:

- a) adoção de padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação, que estão preconizados nos documentos de área;
 - b) adequação dos referenciais de avaliação adotados (critérios, indicadores, parâmetros), ajustando-os ao desenvolvimento do conhecimento da área e dos programas;
- A observância desses dois parâmetros é imprescindível para que: i. o processo não se restrinja a uma avaliação “intra-área”; ii. os resultados da avaliação retratem as diferenças no nível de desenvolvimento das áreas no país e a dinamicidade de cada uma delas no que diz respeito à sua capacidade de acompanhar o ritmo de evolução do conhecimento em seu campo; iii. não se verifique a perda progressiva da

capacidade discriminatória da escala adotada, em decorrência da alta concentração de programas nos níveis superiores da escala; c) garantia da qualidade dos relatórios sobre o desempenho de cada programa, devendo tais relatórios atender aos requisitos de fundamentação técnica, estruturação, clareza, coerência e precisão, fundamentais para que os resultados da avaliação sejam compreendidos, valorizados e considerados pelos programas e cursos e demais interessados nesse processo (CAPES, 2016).

Para iniciar, exemplifica-se no quadro 5 a quantidade de programas em Educação que foram sendo avaliados nos anos 2000. Ainda que os dados já foram mencionados anteriormente, no Quadro 5 é possível observar, de modo direto, o quanto a referida área esteve em expansão e mais ainda, como cresceu em apenas uma década dos anos 2000.

Quadro 5 - Programas avaliados na Área da Educação.

Nº/Trienal	2001	2004	2007	2010	2013	2017
Programas avaliados	55	69	78	95	121	170

Fonte: CAPES (2017). Org. a autora.

A avaliação quadrienal 2017 regulamenta-se pela Portaria nº 59, de 21 de março de 2017. Ela é de caráter classificatório e comparativo, isto porque, define notas, então, classifica os referidos programas, e, comparativo, pois ainda que considere as especificidades das Áreas “[...] pauta-se pelo mesmo conjunto de quesitos e itens avaliativos e deve promover a equivalência de qualidade de desempenho entre programas com as mesmas notas nas distintas áreas de avaliação” (CAPES, 2017, p. 4).

É interessante observar neste momento, que ao explicar o caráter classificatório da avaliação, o documento aponta que “[...] não deve gerar concentrações excessivas em quaisquer dos níveis da escala de notas” (CAPES, 2017, p. 4). Parte-se do pressuposto de que há a necessidade de um equilíbrio entre as notas. No entanto, a partir dos dados levantados, a referida afirmação leva-nos a refletir algumas questões representativas, como o fato de que historicamente, ao menos na Área da Educação, as avaliações demonstram uma concentração de programas nos estratos inferiores, ou seja, além de não haver equilíbrio entre as notas, a concentração se efetiva nos estratos menores.

Este dado nos permite compreender a dificuldade dos programas em atingir os padrões exigidos, visto que, os números são representativos quanto a este fato. Tomando por base a própria avaliação Quadrienal 2017, por exemplo, que avaliou cento e setenta programas na Área da Educação, foram consolidados apenas dois com nota 7 e sete com nota 6, que são os padrões

de excelência, enquanto se vê cinquenta e um programas avaliados com nota 3, setenta e cinco com nota 4 e trinta e cinco com nota 5, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Quantidade de programas avaliados nos diferentes estratos (Quadrienal 2017)

Nº/Notas	3	4	5	6	7
Quantidades de Programas	51	75	35	7	2

Fonte: CAPES (2017). Org. a autora.

Acerca da concentração, há outro quesito articulado, que é da disparidade do número de programas entre as regiões do Brasil, conforme analisado em seção anterior. Articulando a disparidade com as notas, nota-se que as regiões que possuem mais programas, estão os melhores avaliados com notas 6 e 7, reforçando o fato de que para além da dificuldade do alcance de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em determinadas regiões, há ainda, a problemática na manutenção dos padrões exigidos.

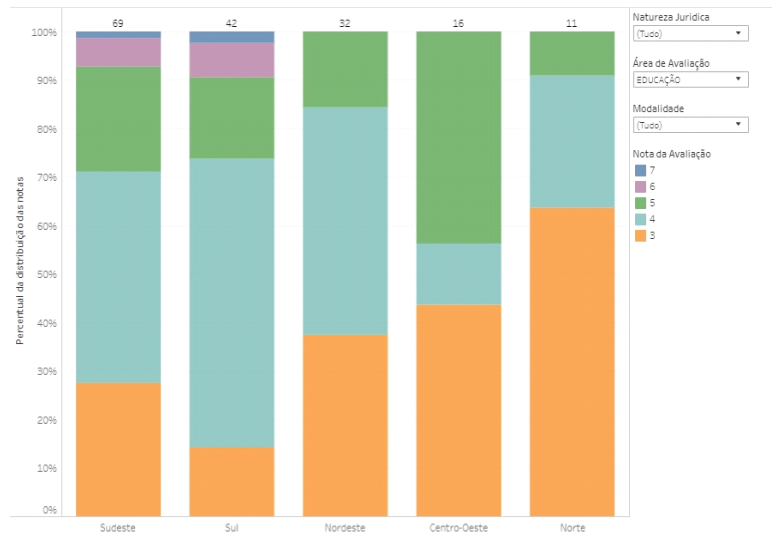
Miranda (2018) ao analisar a Quadrienal 2017 conclui que esta “[...] manteve a desigualdade observada na distribuição regional dos cursos e nas diferentes áreas de conhecimento” (MIRANDA, 2018, p. 7), reforçando os dados acima. No entanto, além de mostrar que há a necessidade de reforçar outras ações que visam reduzir a desigualdade, a autora alerta para a imparcialidade da avaliação.

Faria Filho (2016) corrobora o salientado pela autora e mostra que existe uma relação intrínseca entre a avaliação, financiamento, desigualdade e reprodução do sistema.

Nessas condições antes demonstradas, subordinar o financiamento dos Programas de Pós-graduação às notas por eles obtidas na avaliação é uma maneira cabal de se aumentarem as desigualdades inter e intrarregionais. Os programas funcionam em condições de financiamento muito desiguais no conjunto do país, e, se isso não for levado em conta, a avaliação nada mais será do que uma chancela à desigualdade já instalada no sistema; mais do que isso, uma forma de sua reprodução e ampliação (FARIA FILHO, 2016, p. 186).

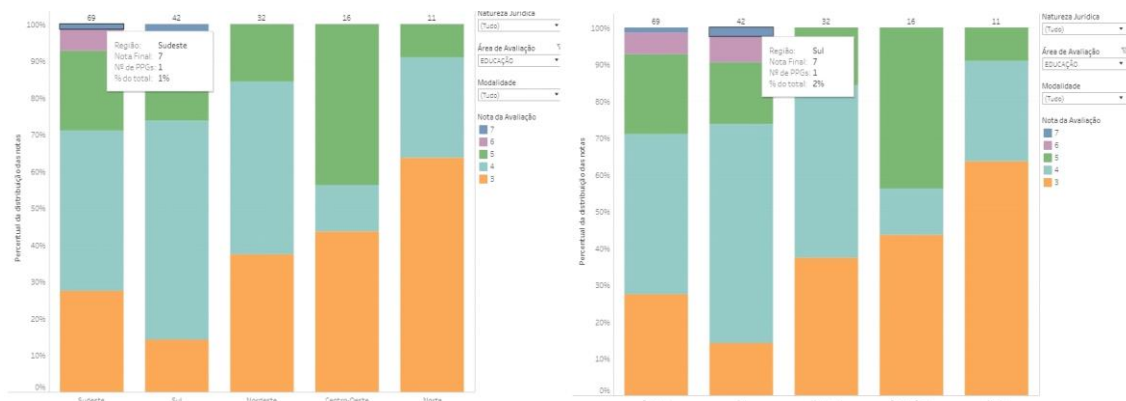
Tomando por base os dados oficiais disponíveis no Painel Dinâmico do *site* da Avaliação Quadrienal 2017, é possível observar que os dois programas que atingiram a nota 7 estão nas regiões Sul e Sudeste, justamente as que apresentam maiores números de programas, bem como, onde concentram-se os mais avaliados, conforme pode ser visualizado nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 - Distribuição de notas por Região. (Quadriênio 2017/Área da Educação)



Fonte: CAPES (2017)

Gráfico 3 - Distribuição de notas por Região – Destaque nos Programas nota 7. (Quadriênio 2017/Área da Educação)



Fonte: CAPES (2017)

Sobre a quantidade de programas em cada região, há onze situados no Norte, dezesseis programas no Centro-Oeste, trinta e dois no Nordeste, quarenta e dois no Sul e sessenta e nove no Sudeste, conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Quantidade de programas na Área da Educação, situados nas regiões do cenário nacional.

Regiões	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-Oeste	Norte
Quantidades de Programas	42	69	32	16	11

Fonte: CAPES (2020). Org. a autora.

No Quadro 8, ao comparar as regiões com as notas atingidas, alguns pontos merecem destaque. Conforme mencionado, há o fato de que apenas as regiões Sul e Sudeste apresentam programas com notas 6 e 7. Nas demais regiões, o alcance máximo é o da nota 5, estando o Centro-Oeste com a porcentagem mais representativa neste estrato, com um total de sete programas, chegando ao percentual de 44%, enquanto a região Norte possui 9% dos programas no estrato 5 e o Nordeste 16%.

Quadro 8 - Quantidade de programas, por região, que atingiram as respectivas notas na Avaliação Quadrienal 2017 / Área da Educação

Regiões Notas	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro- Oeste	Norte
3	6 14%	19 28%	12 38%	7 44%	7 64%
4	25 60%	30 43%	15 47%	2 13%	3 27%
5	7 17%	15 22%	5 16%	7 44%	1 9%
6	3 7%	4 6%			
7	1 2%	1 2%			
Total de Programas	42	69	32	16	11

Fonte: CAPES (2020). Org. a autora.

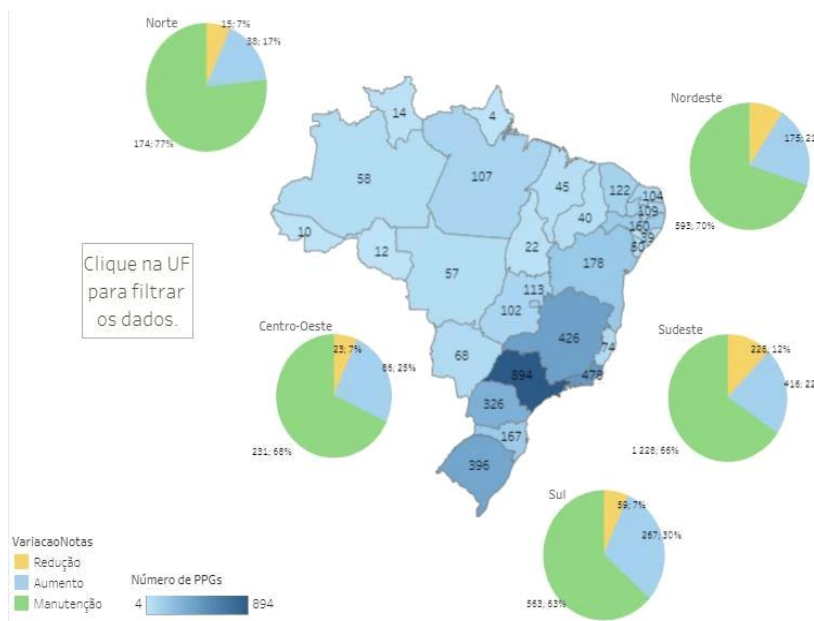
Os dados percentuais, mostram outra situação que merece destaque, como o fato da taxa de 60% de programas com nota 4 na região Sul. Ainda que esta região esteja, junto com a Sudeste, entre as que alcançam as notas maiores e que possuem a maior quantidade de programas, entende-se que a representatividade do estrato 4 possa estar articulado justamente ao fato de que programas que não possuem o doutorado ficam limitados a este conceito.

Outra questão refletida, diz respeito a manutenção dos mesmos pelos próprios programas que, ao criar os respectivos cursos de mestrado e/ou doutorado, possuem os requisitos para o seu funcionamento, bem como, sejam recomendados pelo Ministério da Educação, porém, não conseguem ultrapassar as questões iniciais, que pressupõe a elevação para um conceito maior, no caso 5.

A título de informação, apresenta-se a seguir o painel dinâmico mencionado (Figuras 5 e 6), situado no *site* oficial da Avaliação Quadrienal 2017. Conforme pode ser observado, os números não aparecem, isto porque, sendo um painel dinâmico, exige o uso do *mouse* para obter

tais dados, assim, ao deslizar o mesmo dentro o gráfico, é possível consultar as referidas constatações, que no caso, foram trazidas por meio do quadro acima.

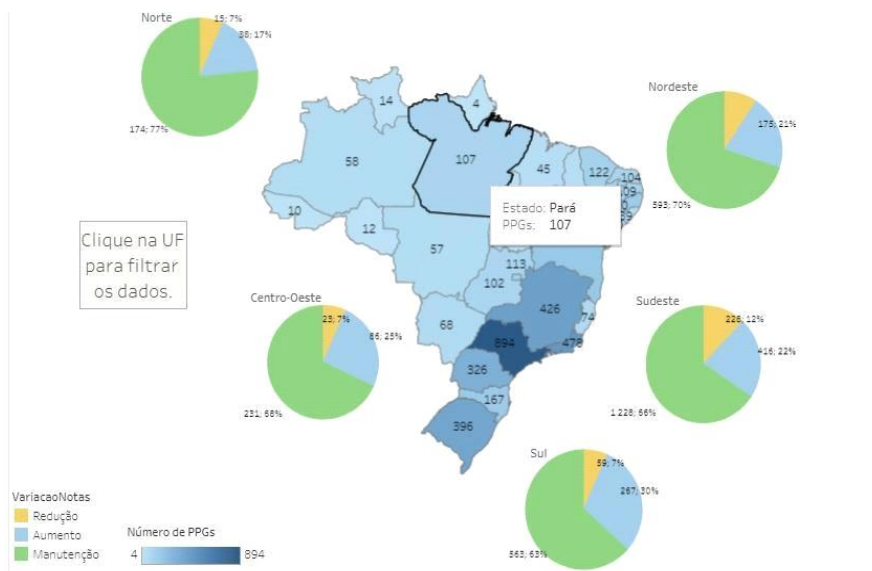
Figura 5 - Painel Dinâmico I



* Os dados estão demonstrados sem o uso do mouse.

Fonte: CAPES (2017)

Figura 6 -- Painel Dinâmico II



* Os dados estão demonstrados com o uso do mouse.

Fonte: CAPES (2017)

Visando situar a Área da Educação com as demais, também foi analisado o painel dinâmico que articula o número de programas com cada estrato, por região, porém, situados em

todas as áreas. Foi possível observar que há o padrão da disparidade, no sentido de que as regiões Sul e Sudeste apresentam uma maior quantidade de programas, bem como, tratando-se das notas, há o conceito 7 em quatro das regiões, ficando o Norte de fora deste contexto. Outro dado representativo, é que há também maior concentração de programas nos estratos menores.

Para visualização dos dados na íntegra, segue o Quadro 9.

Quadro 9 - Quantidade de programas, por região, que atingiram as respectivas notas na Avaliação Quadrienal 2017. Todas as Áreas

Regiões Notas	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro- Oeste	Norte
3	265 30%	460 25%	368 43%	127 37%	113 50%
4	318 36%	656 35%	309 36%	137 40%	77 34%
5	190 21%	400 21%	109 13%	46 14%	20 9%
6	73 8%	178 10%	28 3%	14 4%	5 2%
7	31 3%	138 7%	9 1%	6 2%	
Total de Programas	889	1872	847	340	227

Fonte: CAPES (2020). Org. a autora.

A partir do exposto, o presente capítulo segue abordando a Ficha Avaliativa que respaldou a Quadrienal 2017 na Área da Educação.

6.3 Ficha Avaliativa (Quadrienal 2017 - Área Educação) e seus elementos

A Ficha avaliativa que contemplou a Quadrienal 2017 fundamentou-se em cinco quesitos: 1) Proposta do Programa; 2) Corpo Docente; 3) Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4) Produção Intelectual; 5) Inserção Social. Os quesitos possuem subitens, bem como, apresentam pesos diferenciados acerca de seu valor na contagem da nota.

O quesito 1 não possui caráter avaliativo, não sendo apresentada sua representação de porcentagem da nota frente os demais critérios. Já o item 2, possui a representatividade de 15% da nota, o item 3 e 4 representam 35% e o item 5: 15%.

Refletindo o que cada porcentagem representa, os dados indicam o que é mais e menos valorizado no momento da avaliação. A partir do momento em que se evidencia os itens 3 e 4

como mais representativos do que os demais, compreende-se a supervalorização da produção acadêmica, pois, ambos os itens dizem respeito a este elemento, seja por meio das pesquisas concretizadas nas Teses e Dissertações, ou por meio do item 4 que de forma direta menciona a Produção Intelectual.

Conforme mencionado, os critérios compreendem subitens e tratando-se do supracitados, 3 e 4, é relevante evidenciar seus pormenores. O item 3 é dividido em cinco subitens.

3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; 3.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas, no período de avaliação, em relação aos docentes do Programa; 3.3 Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à Área; 3.4 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas; 3.5 Participação de discentes em projetos de pesquisa (CAPES, 2017, p. 13,14).

O subitem 3.3 possui a representatividade maior frente aos demais, 40%. Tratando-se especificamente sobre a qualidade da produção discente, ele visa verificar a relação entre as Teses e Dissertações com as linhas e grupos de pesquisas do Programa, bem como, com a produção discente em outras demandas e a participação de membros externos na Qualificação das pesquisas acadêmicas. O item 4 apresenta os seguintes subitens:

4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente; 4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa; 4.3. Produção técnica, inovações e outras produções consideradas relevantes; 4.4. Produção não centralizada no mesmo veículo (CAPES, 2017, p.14).

O subitem com maior representatividade, dentre os citados, é o primeiro, com a porcentagem de 60%, englobando uma “[...] média ponderada de até oito produções mais bem qualificadas por docente permanente no quadriênio, compreendendo livros, capítulos, verbetes e periódicos” (CAPES, 2017, p.14). Seguido do item 4.2 que possui 30% de representatividade frente aos demais e diz respeito à distribuição das produções entre os docentes permanentes.

A porcentagem dos subitens reforça a questão explicitada acima, de que os itens com maiores representatividades se referem à produção acadêmica. Considerando que o Sistema de Pós-graduação é responsável por fomentar e avançar a ciência, entende-se a necessidade da

CAPES em focar nestes quesitos. Segundo Soares (2018), o Brasil apresenta um número expressivo de produção acadêmica frente ao cenário mundial, pois:

[...] Em termos de documentos científicos produzidos (28 mil em 2012), estamos em posição privilegiada, ocupando a 16a posição, entre os países desenvolvidos (Scimago, 2012), com 0,15 documento por doutor, um índice na mesma ordem de grandeza dos Estados Unidos, com 315 mil, ou França, com 57 mil documentos científicos. A mesma posição é notável quando se considera o índice de citação (SOARES, 2018, p. 290).

A partir dos dados apresentados, o supracitado autor amplia a discussão trazendo reflexões substanciais acerca da articulação entre pesquisa científica e aplicabilidade social. Segundo ele:

[...] O que é contraditório nesse quadro otimista é o potencial de retorno que esse avanço intenso na atividade científica poderia ter trazido em benefícios para a sociedade brasileira, o que não tem se realizado e se conservam sequelas persistentes (SOARES, 2018, p. 290, 291).

As sequelas mencionadas baseiam-se na infraestrutura da educação básica e na própria carência de competência profissional nas diversas áreas, bem como, outros fatores expressivos em uma nação subdesenvolvida. Apropria-se da fala do autor na intenção de refletir a questão da produção para além da academia, pois, mesmo não sendo foco da pesquisa, é um elemento que não deve ser perdido de vista.

Faria Filho (2016) relaciona o Sistema de Pós-graduação *stricto sensu* com a produção científica no país, aliás, trazendo dados que apontam o Brasil com peculiaridades diferenciadas em relação aos demais países do Ocidente. Segundo o autor:

[...] no Brasil, contrariamente ao que ocorreu em quase todos os países ocidentais com larga tradição de pesquisa, a pós-graduação não significou simplesmente a organização da formação de pesquisadores em outro patamar institucional, mas a própria organização da pesquisa científica no país. Disso resultou um sistema científico-acadêmico profundamente depende dessa forma peculiar de formação de pesquisadores, que é a pós-graduação. E, o que não é menos importante, resultou num modo peculiar de organizar a pesquisa, que é muito devedor dos modelos, das exigências, dos rituais e dos modos de consagração próprios ao campo acadêmico-científico (FARIA FILHO, 2016, p. 176).

Acerca da valorização da produção acadêmica em relação aos demais critérios, Sguissardi (2006) questiona sobre as possíveis consequências para a educação superior a partir do fato da avaliação privilegiar a formação do pesquisador via mensuração quantitativista da produção científica, em detrimento de sua formação integral enquanto pós-graduando. A partir

deste e de outros questionamentos, e também refletindo acerca da avaliação em caráter global, o autor conclui que o modelo CAPES de avaliação caracteriza-se como um conjunto de procedimentos e ações destinados mais à regulação e controle do que enquanto uma avaliação educativa ou formativa (SGUISSARD, 2006).

A partir dos dados levantados principalmente no presente capítulo, é possível compreender e reafirmar a fala do supracitado autor por meio de vários elementos, dentre eles, a discrepância histórica em relação à quantidade de notas inferiores frente às de excelência, e também em relação a distribuição dos cursos nas regiões do país. Se a avaliação priorizasse o fim de formação ou de educação, entende-se que historicamente algumas das questões levantadas seriam superadas, ou até mesmo, que haveria um esforço real, prático, em compreender as razões dos quesitos da avaliação serem inalcançáveis para alguns Programas. No entanto, nota-se que a lógica é justamente o inverso: lançar um padrão e a partir dele, verificar aqueles Programas que mais ou menos alcançam, assim passa-se a métrica das notas.

Esta questão pode ser ainda mais reforçada, observando a quantidade de Programas que foram descredenciados na Quadrienal 2017. Os dados referem-se à todas as Áreas, porém, é pertinente deixá-lo aqui registrado.

Na avaliação quadrienal de 2017 foram avaliados 4.175 PPG's, sendo 2128 com os dois cursos acadêmicos (mestrado e doutorado), 1.270 apenas com mestrado, 74 apenas com doutorado e 703 com mestrado profissional. Desses, foram descredenciados 146 cursos, sendo 55 e 50 cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, respectivamente, e 41 cursos de mestrado profissional. Entre os cursos acadêmicos, a maioria do mestrado (49) foram de programas que ofertavam apenas o curso de mestrado; o contrário foi observado com os cursos de doutorado, que em sua maioria (48) pertence a programas que ofertavam cursos nos dois níveis (mestrado e doutorado). Apenas cinco PPG's tiveram os dois níveis, mestrado e doutorado, descredenciados (MIRANDA, 2018, p.7).

A ideia de expor os dados acima é justamente reforçar o fato de que se tratando de uma avaliação formativa ou educativa, não necessariamente haveria a necessidade de descredenciar cursos de mestrado e/ou doutorado, pois, partir-se-ia do pressuposto de que eles estariam em processo de adequação às normas exigidas, o que nem sempre é possível de alcançar em quatro anos, período em que compreende a avaliação. Além de que, segundo a autora “[...] As IEs pequenas, com poucos cursos de pós-graduação, e os cursos mais novos, mesmo que ofertados em IEs grandes, foram os que sofreram maior impacto com a avaliação” (MIRANDA, 2018, p. 7). Os dados se articulam à fala de Sguissard (2006), quando este conclui que o fim da avaliação

é a regulação e o controle, justamente, pois, não havendo os padrões exigidos o curso é descredenciado.

O intuito em evidenciar e refletir a avaliação como um todo de forma inerente à Ficha avaliativa destinada à Área de Educação não se limita a tecer críticas à CAPES, o intuito é fomentar a discussão acerca da realidade e evidenciar dados que podem contribuir tanto para os Programas em sua organização prática, quanto à própria agência CAPES no momento de tomadas de decisões acerca de seu instrumento avaliador.

Retomando aos critérios da Ficha Avaliativa, primeiramente focou-se naqueles com maior representatividade frente aos demais, neste momento, refletiremos os demais itens e seus subitens, objetivando identificar o que é mais ou menos substancial em cada quesito.

O item 2: corpo docente, que representa 15% do valor total da avaliação, possui cinco subitens e dentre eles, os com maior representatividade atingem 30%, itens 2.2 e 2.3. O primeiro diz respeito à “Adequação do perfil dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do Programa (CAPES, 2016, p. 11). Ou seja, visa articular a dimensão do corpo docente em relação ao discente e também sua dedicação na Pós-graduação.

O item 2.3 refere-se à distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do Programa (CAPES, 2016, p. 12). O título é autoexplicativo, e também inclui a captação de recursos para o projeto e suas articulações com projetos e pesquisadores no exterior.

O item 5: “inserção social” é dividido em três subitens, havendo entre eles a representatividade percentual de 50%, 30% e 20%. O presente item é interessante por focar nas relações entre o Programa de pós-graduação e a comunidade como um todo, aliás, em seu item 5.1 que equivale 50%, é englobada a: Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa (CAPES, 2016, p. 14).

Este item tem ligação direta com os apontamentos de Soares (2018) expressos acima, no entanto, frente aos demais critérios da Ficha de avaliação, possui um percentual menor e talvez por este motivo não seja recorrentemente falado na literatura da Área, ou, não seja foco de intensa preocupação entre os Programas em sua prática.

Ao estudar os cursos descredenciados a partir da Quadrienal 2017, Miranda (2018) nos fornece dados relevantes que reforçam a necessidade dos Programas em focar nos itens 3 e 4 da Ficha de Avaliação, ou seja, aqueles com maior representatividade frente aos demais.

Os motivos que levaram ao descredenciamento dos 146 cursos foram diversificados; contudo foi possível reuni-los em quatro grupos distintos: o primeiro se refere às notas mínimas em determinados quesitos, estabelecidas no Regulamento da Avaliação Quadrienal (Brasil, 2017). Entre esses motivos destacam os cursos de mestrado (acadêmico e profissional) que tiraram nota Fraco nos quesitos 3 e 4 (Corpo Docente e Produção Intelectual), quando a recomendação é de no mínimo nota Bom para esses quesitos; e, os cursos de doutorado que tiraram nota Regular nesses mesmos quesitos (Tabela 4), o que permitiria que os mesmos ficassem com nota 3 (MIRANDA, 2018, p. 5).

Através do exposto pela autora nota-se que os motivos são diversos, porém, parte dos cursos tiveram problemas relacionados a estes quesitos, demonstrando e reforçando sua representatividade frente aos demais. Ao observar as porcentagens na Ficha de Avaliação é óbvio a representatividade direta que os itens possuem, porém, é interessante refleti-los para além de tais fatores objetivos, daí a relevância das falas de Soares (2018) e Sguissard (2006).

Para além da representatividade de cada item da Ficha de Avaliação, Miranda (2018) salienta um aspecto relevante, porém, de cunho técnico, que também foi responsável pelo descredenciamento de cursos, e partir daí, podemos inferir que também possa ser responsável pela atribuição das notas: o preenchimento da plataforma referente à avaliação, por parte dos programas.

[...] o processo de preenchimento do formulário Coleta CAPES é um ponto importante a ser salientado, pois muitos programas mostraram dificuldades nesse preenchimento, chegando mesmo a preencherem de maneira errada ou de forma incompleta, omitindo dados essenciais e mesmo falta de conhecimento do que escrever nos campos dos formulários” (BRANDÃO, 2012, p. 83 *apud* MIRANDA, 2018, p. 6).

Quando se depara com as notas dos programas, dificilmente remete-se seus detalhes ao preenchimento da plataforma, daí a relevância de estudos científicos abordarem esse quesito, pois mostrou-se tão relevante à atribuição das notas, quanto à própria estrutura do Programa. Até mesmo porque a avaliação terá como base os dados transmitidos. A autora salienta que existem recursos de capacitação para preenchimento da plataforma.

A partir de tais questões encerra-se o presente capítulo prosseguindo com o olhar para a Ficha de avaliação dos dois programas e Educação que alcançaram o conceito 7 na Quadrienal 2017.

7 MODELOS EM ANÁLISE

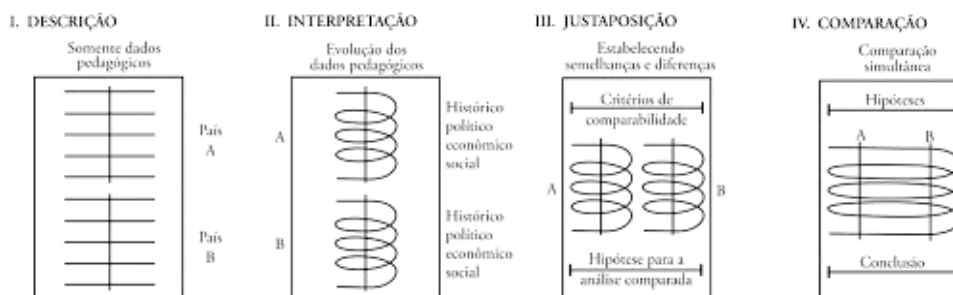
No presente capítulo serão analisadas as Fichas Avaliativas da Quadrienal 2017 dos respectivos Programas de Pós-graduação em Educação que atingiram o conceito 7, estando eles situados: na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos (UNISINOS). Conforme mencionado, estas serão analisadas com base na Educação Comparada.

As Fichas De Avaliação possuem os seguintes itens: 1) Proposta do programa; 2) Corpo Docente; 3) Corpo discente, teses e dissertações; 4) Produção intelectual; 5) Inserção Social. Cada item possui seus respectivos subitens, além de terem seus elementos discutidos em forma de texto ao final.

As análises foram realizadas na mesma ordem dos itens especificados e focaram nos textos expressos ao final de cada item, visto que, expressam a justificativa da nota recebida nos itens e seus respectivos subitens.

A metodologia da Educação Comparada pauta-se em quatro itens: 1) Descrição; 2) Interpretação; 3) Justaposição e 4) Comparação. Estes são articulados e dependentes, complementando-se no decorrer da análise.

Figura 7: Representação gráfica do passo-a-passo da metodologia comparada



Fonte: Bereday (1972).

7.1 Análise e estudo comparativo dos Programas na Área da Educação que atingiram o conceito 7 na Quadrienal 2017

No primeiro quesito, Proposta do Programa, nota-se já de imediato uma diferenciação entre os comparados no que diz respeito às suas organizações na quantidade de Linhas de Pesquisa, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 10 - Quantidade de Linhas de Pesquisas presentes nos respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Universidades	UERJ	UNISINOS	UFMG
Quantidade de linhas de pesquisa	5	3	12

Fonte: Fichas Avaliativas Quadrienal 2017. Elaboração própria.

Os dados demonstram que não há um padrão, pois, enquanto o Programa da UNISINOS opta por Linhas que expressam abordagens mais gerais, a UFMG busca dividi-las em especificidades, assim como, a UERJ, que, mesmo com 5 linhas, apenas duas a mais que a UNISINOS, já apresenta propostas mais específicas.

Na UNISINOS as Linhas são: 1) Educação, História e Políticas; 2) Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas; 3) Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. Elas englobam aspectos da Educação em seu nível macro relacionando disciplinas, elemento que vai perdendo-se de vista nos demais Programas.

As linhas da UERJ são: 1) Educação Inclusiva e Processos Educacionais; 2) Infância, Juventude e Educação; 3) Instituições, Práticas Educativas e História; 4) Cotidiano, redes educativas e processos culturais; 5) Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

A inserção da Educação Inclusiva e da Infância, linhas 1 e 2 da UERJ expressa maior notoriedade à estas especificidades dentro da Educação, elemento que ocorre com maior incidência nas linhas do Programa da UFMG, sendo elas: 1) Educação e Ciências; 2) Educação e Linguagem; 3) Educação Matemática; 4) Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas; 5) História da Educação; 6) Política, Trabalho e Formação Humana; 7) Políticas Públicas de Educação; 8) Psicologia, Psicanálise e Educação; 9) Currículos, Culturas e Diferença; 10) Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas; 11) Infância e Educação Infantil; 12) Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais.

Entende-se que quanto menos opções entre Linhas, maiores são as articulações interdisciplinares. No entanto, considerando a disparidade entre um e outro Programa, pode-se afirmar que este elemento não é substancial para a manutenção do conceito, logo que todos atingiram o conceito máximo.

Refletindo um pouco mais além, focando especificamente na organização dos Programas, a partir dos dados, entende-se que dividir a Área da Educação em 12 ou 3 ou 5 Linhas, prevê delineamentos bem diferenciados no cotidiano de tais Programas, pois, tanto os docentes, quanto os discentes e grupos de pesquisa estão articulados às Linhas, bem como,

demonstra concepções diversas acerca da própria Educação, onde um Programa vê a necessidade de esmiuçá-la em mais particularidades e outro já compreende temáticas mais gerais. A partir de dados posteriores ficará visível que a organização por Linhas também está diretamente associada ao tamanho dos programas, onde os que possuem mais professores consequentemente também necessitam de maiores opções de Linhas de estudo.

Tratando-se das disciplinas ofertadas pelos Programas, as Avaliações também são diferentes, no entanto, ressaltando aspectos positivos ou negativos entre eles. Na UNISINOS menciona-se que: “O conjunto das disciplinas e as respectivas bibliografias são atuais e estão em consonância com o corpo docente” (CAPES, 2017c, p.1). Já na UFMG acontece o inverso, há uma menção negativa, ficando exposto: “O conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias é disperso, necessitando atualização dos títulos, no sentido de construir maior organicidade entre a ementa e os títulos relacionados na bibliografia, bem como melhor delimitação (CAPES, 2017b, p.2).”

Essa comparação é bastante relevante partindo do pressuposto de que para um Programa atingir o conceito final de excelência, há a necessidade anterior em atingir o conceito “muito bom” em todos os quesitos Avaliativos, e, mesmo com a crítica referente às disciplinas houve esse conceito. Na UERJ, não há críticas ou elogios, há a menção de disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa, além de uma disciplina obrigatória em comum a todos os estudantes do Mestrado.

Tratando-se dos egressos, é mencionado em todos os Programas que há o acompanhamento, porém, a Ficha avaliativa da UFMG contém mais detalhes, sendo mencionado por exemplo “[...] Em 2015, egressos do Programa assumiram, respectivamente, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Diretoria de Educação Básica dessa Secretaria” (CAPES, 2017b, p.2).

Outro aspecto mencionado em todas as Fichas diz respeito ao credenciamento dos docentes. Em todas é mencionado que há uma política própria para tal, no entanto, apenas na UFMG e na UERJ menciona-se o período do quadriênio para sua efetivação. Na Ficha da UNISINOS é dito que: “não indicou sua frequência e ocorrência. Entretanto, informou sobre a realização dessa atividade no futuro (CAPES, 2017c).”

Neste primeiro quesito, Proposta dos Programas, os itens aqui elencados são os que aparecem em todas as Fichas. No mais, há itens que são mencionados em uma ou outra. Por exemplo, na Ficha Avaliativa da UERJ, há explicações sobre os docentes e os discentes de forma articulada à internacionalização, já na Ficha da UFMG esse aspecto não é abordado neste

momento, e na Ficha da Unisinos fica mencionado que: “A Proposta indicou a existência de política e valorização da internacionalização (CAPES, 2017c, p.2).”

Em determinado momento, as Fichas da UFMG e da UNISINOS assemelham-se ao pontuar, inclusive com as mesmas palavras, que “[...] a proposta do Programa evidencia as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros (CAPES, 2017b, p.2) (CAPES, 2017c, p.2).” Na Ficha da UERJ, há o apontamento da seguinte fala, que julga-se alinhada às supracitadas:

Observa-se uma análise crítica da situação conjuntural enfrentada pelo Programa e a exposição de um projeto de ação que visa ao enfrentamento e à superação das evidentes tensões que lhe rondam. A capacidade de obtenção de recursos de agências de fomento, não somente nacionais, mas também estrangeiras, para as atividades de pesquisa, ligadas ou não a estratégias de internacionalização, é indicada como uma de suas alternativas (CAPES, 2017d, p. 2).

É interessante notar como não há um padrão nas Fichas no que diz respeito às explicações acerca dos conceitos. Se observar na fala acima da UFMG e UNISINOS, elas são abrangentes, dizem que há estratégias, porém, não é apontado quais são elas, no entanto, isso já é o suficiente, considerando o atingir do conceito máximo. E enquanto isso, na Ficha da UERJ, tais questões já são explicadas.

Elementos em comum presentes nas Fichas da UNISINOS e da UERJ referem-se à infraestrutura e convênios. Em relação ao primeiro elemento ambos são elogiados, sendo afirmado que suas estruturas são compatíveis às necessidades. Acerca do convênio a explicação na Ficha da UNISINOS é mais reduzida, mencionando que há convênios e articulações com os grupos de pesquisa, enquanto os dados da UERJ são mais completos mencionando articulações entre convênios e intercâmbios de discentes e docentes, bem como, convênios com outros programas e grupos de pesquisa, além de citar o DINTER.

No próximo item da Ficha, Corpo Docente, pode-se inferir por meio da quantidade de docentes expressos, o tamanho dos respectivos programas, bem como, os dados demonstram a diferenciação entre os mesmos. O Programa da UFMG indica a presença de 91 docentes ao final do Quadriênio, sendo 74 do corpo permanente. Na UERJ, 29 docentes, sendo 25 do corpo permanente e na UNISINOS, 19 docentes, sendo 17 do corpo permanente.

A quantidade de docentes expressam a diferença de tamanho entre eles, aliás, este dado é reforçado quando alinhamos ao do item anterior, acerca da quantidade das Linhas de Pesquisas. Desta forma, pode-se afirmar que os três Programas com conceito nota 7 não possuem um padrão em relação à sua estrutura dimensional, sendo o da UFMG maior, o da

UERJ intermediário e o da UNISINOS menor. A partir de tais dados, referentes ao corpo docente, pode-se extrair os subseqüentes:

Quadro 11: Dados percentuais.

Universidades	UERJ	UNISINOS	UFMG
Disciplinas oferecidas por docentes permanentes	92,5%	84%	89,8%
Docentes que possuem entre 1 e 10 orientandos na pós-graduação	100% possuem entre 3 e 10 orientandos.	95%	98,6%
Docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa	100%	100%	99,6%
Projetos de pesquisa que contaram com financiamento	93,3%	30%	75%

Fonte: Fichas Avaliativas Quadrienal 2017. Elaboração própria.

Os dados expressos no quadro demonstram que há um padrão entre os programas no que diz respeito ao corpo docente e suas articulações com as disciplinas, orientandos e projetos de pesquisa. Tratando-se dos projetos e seus respectivos financiamentos, os dados comparativos demonstram menores similitudes, sendo estas bem expressivas, principalmente quando comparamos o Programa da UNISINOS com os demais. Desta forma, pode-se afirmar que se todas alcançaram o mesmo conceito, não é este aspecto que pesou para sua aquisição.

Na dimensão corpo docente em relação aos docentes permanentes, os três Programas assemelham-se ao atingir o grau mais satisfatório, bem como, em relação à atuação dos docentes permanentes na Pós-graduação e aprimoramento docente.

Os dados expressos foram possíveis de comparação entre as Fichas avaliativas dos três programas. Os que seguem, estão presentes apenas em um ou outro. Faz-se questão de reforçar essa questão, pois, ela demonstra que há variáveis que determinam a obtenção do conceito, sendo estas, nem sempre em comum entre todos que atingiram a mesma nota. Ou seja, ao analisar o corpo docente, por exemplo, há critérios que unem todos os Programas de excelência, bem como, há particularidades que os caracterizam, como também pode ser constatado no item anterior.

Diferente das demais avaliações, a Ficha da UERJ expressa de maneira mais particular os dados acerca dos docentes não permanentes. É exposto que houveram seis colaboradores durante o Quadriênio, porém, sendo dois deles descredenciados. Além, de tais docentes também

orientarem mestrado e doutorado, possuindo projetos de investigação alinhados às Linhas de pesquisa.

Os dados da UERJ também revelam mais detalhes sobre os docentes permanentes, articulando os mesmos com a graduação. Fica exposto que todos eles atuaram na graduação e orientaram projetos de iniciação científica, bem como, que boa parte deles orientou trabalhos de conclusão de curso neste nível. O termo boa parte mencionado aqui é o mesmo utilizado na Ficha, por este motivo, não permite mensurar a quantidade que legitima o que seria uma boa parte.

Alguns dados mencionam o termo docentes, sem especificar permanentes ou não, no entanto, como há a menção do termo permanente em determinados dados, entende-se que quando fala-se apenas docente, abrange-se os permanentes e os não. Desta forma, nos dados da UNISINOS, pode ser constatado que houve atuação do corpo docente na graduação, em atividades de orientação e docência. Já na UERJ, é apontado que um terço dos docentes é bolsista produtividade do CNPQ, bem como, que há “[...] elevado número de docentes atuando como professores visitantes, realizando estágios de pesquisa em IES estrangeiras e participando de eventos nacionais e internacionais da Área” (CAPES, 2017d).

Encerra-se neste momento este item, prosseguindo para o terceiro da Ficha, sendo ele: corpo discente, teses e dissertações. A partir dos dados coletados, foi possível estabelecer análises comparativas dos seguintes itens expressos no quadro a seguir.

Quadro 12: Dados percentuais.

Universidades	UERJ	UNISINOS	UFMG
Quantidade de trabalhos produzidos no Quadriênio (Teses e dissertações)	223	Não consta	452
Percentual de alunos que saíram por titulação	96,7%	95,5%	96,6%
Percentual que concluintes que foram orientados por docentes permanentes	94,6%	87%	86,3%
Percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes	41,3%	45%	36,4%
Média de produção bibliográfica e técnica dos discentes por discente matriculado	1,4	1,7	1,9
A mediana do tempo de titulação do mestrado	28,5	23 meses	28,5 meses
A mediana do tempo de titulação do doutorado	47 meses	47 meses	47 meses
Porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses	88,7%	90%	96,7%
Porcentagem de alunos bolsistas de doutorado que defenderam em até 48 meses	80,9%	74%	84,1%
Porcentagem de projetos de pesquisa que contaram com a presença de discentes	91,1%	84,6%	58%
Média de acadêmicos titulados no Quadriênio por docente permanente	não consta	9,7	não consta

Fonte: Fichas Avaliativas Quadrienal 2017. Elaboração própria.

Outro dado em comum entre os três Programas, diz respeito aos resumos das pesquisas. Em todas as Fichas é expresso que demonstram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. Dado em comum entre a UNISINOS e a UFMG diz respeito às bancas, sendo exposto que todas foram compostas por doutores e membros externos.

Esgotado o supracitado item, o seguinte refere-se à produção intelectual, sendo possível agrupar os seguintes dados:

Quadro 13: Dados percentuais.

Universidades	UERJ	UNISINOS	UFMG
Pontuação média da produção qualificada do corpo docente permanente	200 pontos	224,6	190 pontos
Coefficiente referente à distribuição da produção	não consta	2,61	1,2
Média anual da produção técnica dos membros do corpo docente	11,8 produtos/docente	12,3 produtos/docente	6,4 produtos/docente

Fonte: Fichas Avaliativas Quadrienal 2017. Elaboração própria.

Nos itens expressos é possível mensurar que os índices de produção entre os Programas são próximos, menos no que diz respeito à média anual da produção técnica dos membros do corpo docente. Desta forma, os dados permitem compreender que tal produção não é relevante como as demais, justamente, pois mesmo havendo um Programa com a média na metade dos demais, o conceito de todos são o mesmo: muito bom. Fora os itens expostos, é apontado nas três fichas, com a menção de muito bom, sobre a diversificação dos veículos de publicação.

No último item, inserção social, o primeiro aspecto mencionado, diz respeito aos impactos educacionais e sociais. As Fichas abordam a participação dos Programas na formação de professores das redes de ensino, por meio de cursos, projetos de extensão, eventos científicos, dentre outros. Cabe destacar, na ficha da UERJ, a atuação docente junto aos movimentos sociais e sistema S, instâncias de impacto no contexto social. Já na Ficha da UFMG, destaca-se a participação de docentes e discentes na formulação, na implementação e na avaliação de políticas públicas para o ensino fundamental, médio e superior (CAPES, 2017b).

Outro aspecto referente à inserção social, refere-se à integração e à cooperação com outros programas/instituições. A UNISINOS, retrata suas relações com a Educação básica, bem como, com instituições nacionais e internacionais. A UERJ assemelha-se, mencionando suas relações com instituições nacionais e internacionais, além dos programas DINTER e MINTER. Neste mesmo quesito, destaca-se, referente à UFMG, o Doutorado Latino-Americano: Políticas Públicas e Profissão Docente (DLA) que tem por objetivo:

[...] a formação de doutores capazes de investigar e produzir conhecimento no campo das políticas públicas em educação e profissão docente, fortalecendo a investigação sobre a Educação na América Latina e consolidando o intercâmbio entre investigadores de países latino-americanos (CAPES, 2017b, p.8).

Este item esgota-se trazendo dados referentes às páginas web dos Programas. Todos apresentam aspectos positivos, sendo destacados a viabilidade de outros idiomas nas páginas, informações sobre o Programa e suas respectivas Linhas e Projetos de Pesquisa, bem como, a disponibilidade das Teses e dissertações. Apenas na Ficha da UNISINOS é pontuado um aspecto negativo, onde, aliás, fica mencionado ser considerado de conceito regular. Há menção sobre a omissão de informações em sua página sobre intercâmbios, financiamentos e produção bibliográfica.

Encerra-se a análise comparativa pontuando algumas questões: primeiramente, é relevante mencionar que para além dos dados acerca dos Programas, foi possível coletar importantes questões referentes à própria Ficha Avaliativa. É bem expressivo que, ainda que as Fichas possuam os mesmos critérios, ou seja, os mesmos subitens, as justificativas para legitimar o conceito demonstram diferentes argumentos e aspectos. Conforme demonstrado, houveram menções em comum nos três Programas analisados, bem como, aspectos expressos apenas em um ou outro. Outra questão que mostrou-se relevante é o fato das justificativas serem mais ou menos detalhadas e ainda assim, os conceitos obtidos serem iguais.

Pode-se afirmar que os três Programas com conceito nota 7 não possuem um padrão em relação à sua estrutura dimensional, sendo o da UFMG maior, o da UERJ intermediário e o da UNISINOS menor. Esse elemento pode ser justificado por meio da quantidade de docentes e de produções dos trabalhos finais, por exemplo. No entanto, as métricas utilizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação são proporcionais, não havendo prejuízos neste sentido, tanto que, o Programa da UNISINOS que é menor que os demais, apresenta um índice de publicação mais expressivo. Pode-se afirmar que os três Programas com conceito nota 7 não possuem um padrão em relação à sua estrutura organizacional. Esse dado é visível por meio da organização das Linhas de pesquisa, credenciamento docente, quantidade de projetos de pesquisa que constam com docentes, entre outros.

Notou-se também, que os índices mencionados nas Fichas são justamente os aspectos que unem os três Programas, de tanto que, foram os dados possíveis de inserir nos quadros apresentados ao longo desta pesquisa e estabelecer comparações. Por meio dos índices, também é possível apontar quais deles são os menos relevantes para a obtenção do conceito, pois, em alguns casos, mesmo que poucos, houveram índices discrepantes entre os Programas, ainda que, todos recebessem o conceito muito bom e fossem considerados de excelência (Projetos de pesquisa que contaram com financiamento; Porcentagem de projetos de pesquisas que contaram

com a presença de discentes; Coeficiente referente à distribuição da produção; Média anual da produção técnica dos membros do corpo docente).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo investigar qual o modelo de Pós-Graduação *stricto sensu*, é considerado e certificado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como de Excelência. O caminho percorrido foi do contexto macro ao micro, perpassando os documentos que balizaram a Pós-graduação *stricto sensu* no decorrer dos anos, chegando à Pós-graduação em Educação e posteriormente aos programas considerados de excelência nesta Área, ou seja, que atingiram o maior conceito na Avaliação Quadrienal 2017, a nota 7.

Iniciando pelo estudo documental, os dados revelam que o Parecer n.977 de 3 de dezembro de 1965 é atemporal, expressando elementos e características da Pós-graduação que se perpetuam até então. Aliás, o comparando com os Planos Nacionais de Pós- Graduação (PNPG), pode-se afirmar que este é o único que de forma direta apresenta um modelo de Pós graduação específico, trazendo características e peculiaridades direcionadas tanto ao Sistema de Pós-graduação, que até então nem era concebido desta forma, quanto aos programas em si.

Os PNPG demonstram as projeções, as metas, o pano de fundo e a base a ser considerada neste nível de ensino, que até o momento apresenta 49 áreas de atuação. Portanto, o que une todas as áreas é justamente este embasamento, junto a avaliação da CAPES, que apresenta itens comuns a todas elas, alterando os pesos dos mesmos de acordo com suas devidas especificidades. Portanto, pode-se concluir que os PNPG não expressam um modelo de Pós-graduação *stricto sensu*, muito menos, um modelo que traduza os programas de excelência.

Chegando à área da Educação, foi possível averiguar que ela acompanha o Sistema de Pós-graduação no que diz respeito ao histórico de disparidade no cenário nacional, tanto entre as regiões, como entre as notas, ou seja, há maior concentração de programas nos estratos menores, bem como, as regiões que apresentam um menor número de programas, são aquelas que também possuem os menores estratos.

O histórico da Educação também revelou a dificuldade dos programas em atingir os conceitos que são considerados de excelência, bem como, também não traz apontamentos que traduzam de modo direto o que é necessário a um programa para ser efetivado como tal. Chegando à comparação dos três programas em Educação conceituados com a nota 7 ao final do Quadriênio 2017, foi possível chegar a Tese de que: não existe um padrão, no que diz respeito aos aspectos organizacionais e dimensionais, para tornar-se um Programa de

Excelência nota 7 em Educação. O que os une são os índices que apresentam nos respectivos critérios quantitativos.

Os três programas nota 7 não possuem um padrão em sua estrutura dimensional, sendo um de pequeno, outro de médio e outro de grande porte e também não possuem um padrão em sua estrutura organizacional, trazendo elementos que os diferenciam. Há elementos em comum, como por exemplo, a prova de proficiência no exame de admissão, as linhas de pesquisas, o sistema de créditos, no entanto, cada programa demonstrou configurar-se a sua maneira.

A partir de tal afirmação, pode-se concluir que o padrão de excelência nota 7 em Educação baseia-se nos resultados dos índices que podem ser quantificados, pois, quando trata-se de outros aspectos, não apresentam similitudes substanciais. Eles também são provenientes de Instituições de diferentes instâncias administrativas, sendo um da rede privada, outro do âmbito Federal e outro do âmbito Estadual.

É importante mencionar que os padrões de aferimento dos índices na qual a Ficha de avaliação utiliza como ferramenta obtém médias proporcionais, daí três programas com dimensões diferenciadas conseguirem alcançar o mesmo conceito. Ou até mesmo, o programa que é o menor entre os três, ser justamente o que demonstrou maiores índices de produção científica. Importante salientar também que mesmo sendo preconizado que para um programa atingir o conceito de excelência este necessita anteriormente atingir o muito bom em todos os itens da ficha avaliativa, há na ficha de um dos programas a menção sobre a bibliografia das disciplinas estarem desatualizadas, bem como, na ficha de outro programa que o seu website omite informações, sendo mencionado que este fato traduz um conceito regular.

De modo inerente ao que foi possível analisar a partir dos dados dos programas, algumas questões que perpassam a ficha avaliativa acabaram ficando evidentes, como: - as justificativas para legitimar os conceitos demonstram diferentes argumentos e aspectos; - houve menções em comum nos três programas analisados, bem como, aspectos expressos apenas em um ou outro, o que dificulta a análise; - as justificativas são mais ou menos detalhadas e ainda assim, os conceitos obtidos serem iguais. Portanto, por mais que as Fichas sejam padronizadas, elas permitem diferentes observações ou fundamentos dentro dos critérios. Encerra-se a presente pesquisa exaltando o Sistema de Avaliação no que diz respeito a possibilidade das especificidades dos programas serem consideradas ao serem avaliados. No entanto, reforça-se que por outro lado há o engessamento dos programas no que diz respeito a sua produção e demais aspectos quantitativos, pois, é justamente estes que os unem e os tornam de excelência.

9 REFERENCIAS

- AVALIAÇÃO QUADRIENAL. **Resultado da Avaliação Quadrienal 2017- Painel Dinâmico de Consulta**. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>. Acesso em: 27 set. 2019.
- BARRETO, F. C. de S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 28. n. 03. p. 17-53. set. 2012.
- BEREDAY, G.Z.F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1972
- BRANDÃO, C. da F. **PNE passo a passo: Lei n. 10.172/2001 - discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. **Conselho de Ensino Superior**. Parecer nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (1975). **I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada: Conceito, evolução, métodos**. Editora: Epul: São Paulo, 1989.
- BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. Modelos diferentes, ênfases diferentes, discernimentos diferentes. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.), *et al.* **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, p. 457-476, 2015.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum**. Education, 36(1), 129-141, 2014.
- CERVI, Rejane de Medeiros. O significado curricular da Educação comparada. **Educar em Revista**. v.5, n.5. p.33-50. 1986.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 1982-1985**. Brasília: CAPES, 1982.v.1.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 1986-1989**. Brasília: CAPES, 1986.v.1.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Documento de Área- Educação 1998/2000**. Brasília: CAPES, 2001.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004v.1.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Documento CAPES para a Área de Educação- Relatório da Avaliação do triênio 2004-2006**. Brasília: CAPES, 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010a.v.1.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Relatório de Avaliação 2007-2009 - Trienal 2010**. Brasília: CAPES, 2010b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Relatório de Avaliação 2010-2012 - Trienal 2013**. Brasília: CAPES, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Avaliação Quadrienal 2017**. Site oficial: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/>, 2016

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Portaria nº 59, de 21 de março de 2017** - Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Brasília, CAPES, 2017a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Ficha de Avaliação**. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2017b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Ficha de Avaliação**. Educação. Universidade do Vale Do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2017c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Ficha de Avaliação**. Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). 2017d.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2005, n. 30. p. 7-20. 2015.

FARIA FILHO, L. M de. Avaliação da pós-graduação em Educação: questões, dilemas e algumas proposições. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, jan./abr. p.173-205, 2016.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; FÁVERO; CANDAU, O; Vera Maria F. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 22, p. 137-144, 2003.

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.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p.133-160, jan/jun. 2006.

LOURENÇO FILHO. **Educação Comparada**. 3ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área- Educação**. Diretoria de Avaliação. Brasília: CAPES, 2016.

NEUENFELDT, M. C; ISAIA, S. M. de A. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 85-95, junho 2008.

MIRANDA, I. S. **Descredenciamento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* do Brasil**: impactos e motivos. Vol. 39 (Nº 23) Ano 2018. p. 1-9, 2018.

- NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. de. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, Vol. 3, n.º 2, p. 18-30. (2017). Editora CEUNES/DETEC.
- SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da Pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.
- SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v.4. n.42 set/dez.2009.
- SANTOS, A. M. dos; BAADE, J.A.; SILVA, E. da. Educação Comparada: Relevância Epistemológica e Operacional. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.1, p.41-56, Jan.-Jun., 2017.
- SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n.1, p.1-95, jan./jun, 2000.
- 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, 2006.
- SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 11. 2004.
- SOARES, P. C. Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Estudos Avançados**, 32 (92), p.289-313, 2018.
- SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, nº 4, out. dez., p. 3-18. 1980.
- UNISINOS, UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Projeto De Reorganização Curricular Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Unisinos**. Anexo à Resolução do CONSUN n.º 12/2016, 2016
- VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica**. 2015.184p. Tese (Doutorado em Ciência da informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- WASSEN, J.; PEREIRA, E. M. de A.; BALZAN, N. C. **Política de Avaliação em Programas de Pós-Graduação de Excelência em Educação**. Blumenau, v. 10, n.1, p.215-243, jan./abr. 2015.