

Valdivina Alves Ferreira

Organizadora

Políticas e Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*: da inserção social local à internacionalização



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



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Políticas e Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*:
da inserção social local à internacionalização

VALDIVINA ALVES FERREIRA
Organizadora

Políticas e Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*: da inserção social local à internacionalização



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2018

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Revisão: *Renato Thiel*

Capa/diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de Acordo com ISBD

P769

Políticas e avaliação da Pós-Graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização / Valdivina Alves Ferreira, organizadora -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2018.

171 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-26-8

1. Ensino Superior - Brasil 2. Pós-Graduação 3. Educação 4. Programas de Governo
5. Políticas Educacionais 6. Universidade – Integração I. Ferreira, Valdivina Alves.

CDU: 351.78

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I

QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –

Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com

Agradecimentos

Ao Professor Jamil Cury pelo texto do prefácio.

*Às Professoras Ranilce Guimarães-Iosif e Vera
Lúcia Jacob Chaves pelo trabalho inicial na
organização do livro.*

*Ao Professor Célio da Cunha pelo apoio junto à
Unesco no Brasil.*

*Aos pesquisadores e pesquisadoras pela colaboração
e envio de suas pesquisas que compõem esta obra.*

Sumário

Prefácio	9
Introdução	13
A Política de Internacionalização da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> brasileira: breves considerações sobre a atual política da Capes	17
<i>João dos Reis Silva Júnior</i>	
<i>Fabiola Bouth Grello Kato</i>	
Interfaces entre o PNPG e o PNE na política de expansão e financiamento da pós-graduação no Brasil	
<i>Interfaces between the PNPG and the PNE in the policy of expansion and financing of post-graduation in Brazil</i>	<i>37</i>
<i>Luciana Rodrigues Ferreira</i>	
<i>Vera Lúcia Jacob Chaves</i>	
A Pós-Graduação e o sistema científico em Portugal depois de Bolonha: uma expansão ainda insuficiente	63
<i>Maria Luísa Machado Cerdeira</i>	
<i>Belmiro Gil Cabrito</i>	
A pós-graduação e a formação dos doutores em educação no Brasil e no Canadá	85
<i>Isabela Cristina Marins Braga</i>	
<i>Lynette Shultz</i>	
<i>Ranilce Guimarães-Iosif</i>	

**A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil:
características e contexto..... 103**

Elisa Maria Costa Pereira de S. Thiago

Vanessa Oliveira Andreotti

**Internacionalização da Pós-Graduação em Educação:
o caso do PPGE/UFG..... 131**

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Isabel de Oliveira e Silva

A inserção profissional de mestres e doutores..... 149

Thaís Almeida Pereira

Célio da Cunha

Sobre os autores 167

Prefácio

O quadro atual da pós-graduação no Brasil revela um crescimento considerável do número de programas, cursos, matrículas e de concluintes de mestrado e doutorado. A rede pública de pós-graduação, pela via estadual e pela federal, continua ainda formando e titulando a maior parte de docentes, quer para o sistema de ensino superior, quer para a inserção profissional.

Com isto, a pós-graduação produz o que há de mais substantivo na pesquisa básica e aplicada, qualifica melhorias na qualidade do sistema de graduação e nos profissionais que seguem outras carreiras que não a acadêmica.

Para que tal crescimento se desse e se desenvolvesse, o Brasil contou com o envio de docentes e pesquisadores para o exterior de modo a se qualificarem e, no seu retorno, contar com o reforço dos programas nacionais. Ao crescimento já havido no país dever-se-ia somar a formação adquirida no exterior tendo como resultante a ampliação de pesquisadores e docentes como “massa crítica” indispensável à criação do sistema.

Mesmo quando o Brasil não contava nem com um sistema de graduação, a ida de profissionais para outros países já era algo presente. Tenha-se presente a criação, no início da República, do *Pedagogium* como centro federativo indutor de reformas educacionais as quais poderiam servir de modelo para a federação como um todo. Este estabelecimento de ensino seria um instrumento de estreitamento de relações dentro da federação e com outros países a fim de permutar documentos e ir em busca dos melhoramentos e invenções a fim de

estar em dia com os progressos do ensino. A Diretoria de Instrução Pública, durante a Velha República, enviava as *Comissões Científicas* para a Europa. O Brasil também esteve sempre presente nas grandes *exposições internacionais*, inclusive com amostras da educação.

O Decreto de Francisco Campos, em 1931, dispondo sobre a Reforma Universitária, determinava a necessidade de *intercâmbio com as universidades estrangeiras*. Algo semelhante se dá na constituição da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de São Paulo. Mas é na década de 50 que duas agências tornar-se-ão estratégicas para pós-graduação: o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Campanha (hoje Fundação) de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). A primeira mais voltada para o apoio ao pesquisador e grupos de pesquisa, já a segunda sob a forma de apoio aos programas. Em ambas, além das bolsas de apoio, haverá outras formas programáticas de sustentação aos programas.

A partir daí, há um intercâmbio, nacional e internacional, consciente de políticas de formação com aporte significativo de recursos como uma estratégia de desenvolvimento em que a produção nacional de ciência e tecnologia era tida como imprescindível. Esta política intencional de formação de quadros obteve inegáveis êxitos e seu modelo é reconhecido dentro e fora do país.

O processo de reconhecimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* no país é bastante rigoroso e depende de vários quesitos a serem preenchidos. Ela se tem feito acompanhar de um quadro legal que comporta um sistema de autorização, credenciamento conduzido por pares, um sistema de financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo) e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado. E faz parte desta sistemática um processo detalhado de avaliação de cursos e programas. Muito pouco pode ser atribuído a iniciativas pontuais de um ou outro organismo da sociedade civil ou a iniciativas endógenas das instituições particulares de ensino.

Ocorre que, como toda a realidade, esta política é contraditória e sujeita àquilo que ela própria se propõe: uma instância crítica de produção. Este livro se propõe a fazer passar esta instância pela crítica própria da autonomia universitária. Trata-se, pois, da crítica dos pares a uma política de pós-graduação que se pretende crítica. Traz elementos para uma gestão mais aperfeiçoada, seja da

política em si, seja do seu aspecto mais sujeito ao debate: a avaliação sistemática, sistêmica e externa.

Nos seus sete capítulos, o leitor terá um retrato bem composto da pós-graduação nacional e sobre o qual são levantadas críticas trazendo um paralelo com outros países, assinalando uma tendência à homogeneização propensa a secundarizar as humanidades e as especificidades das culturas nacionais. E não falta a indicação do cerco da mercantilização em torno do conjunto da educação superior no país, da hierarquização assimétrica entre as áreas e entre as regiões do país e da redução das fontes públicas do financiamento da pós-graduação.

Se há concordância dentro da comunidade científica que não há autonomia intelectual e científica do país sem pesquisa básica qualitativa dentro de uma política da pós-graduação como ação deliberada do Estado, se há anuência com a necessidade de avaliar o processo e a produção dos programas, é consenso de que, sem crítica e diálogo, a política educacional se torna vertical e limita o aperfeiçoamento do sistema.

Este livro é mais do que um convite, é uma convocação tanto para os docentes e pesquisadores que atuam na pós-graduação quanto para os gestores a fim de que o tomem como mais um retrato em vista de políticas coerentes com o princípio constitucional da gestão democrática.

Belo Horizonte, 30 de abril de 2018.

Carlos Roberto Jamil Cury

Introdução

O livro “Políticas e Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*: da inserção social local à internacionalização” é resultado de pesquisas e reflexões acerca das políticas para a educação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Na área da Educação, o Brasil conta com 177 Programas de Pós-Graduação, compreendendo 252 cursos, sendo 130 de Mestrado, 75 de Doutorado e 47 de Mestrado Profissional, conforme dados disponíveis na Plataforma Sucupira, em 18/04/2018. O número de Programas e o contingente de cursos existentes no país requer um olhar crítico por parte daqueles que vivenciam a pós-graduação, seja docente ou discente no âmbito acadêmico científico.

A opção pelo posicionamento crítico reflexivo e o rigor no tratamento dos dados e na forma de expressar-se sobre os mesmos é evidenciada pelos autores nos textos decorrentes de suas pesquisas. Os sete textos que compõem os capítulos do livro expressam o olhar de pesquisadores brasileiros e internacionais que tratam de estudos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação, mais especificamente na área da educação. Os textos resultam de reflexões de pesquisas financiadas por agências públicas e expressam questões fundamentais decorrentes dos problemas vivenciados pela área que demarcam os campos de interesse dos pesquisadores, possibilitando, assim, um diálogo com questões inerentes às políticas educacionais na pós-graduação.

Os textos, aqui na forma de capítulos, se apresentam como o resultado de relações no processo de construção de um diálogo entre diferentes Universidades

e Programas de Pós-Graduação no Brasil e no exterior. Essas relações possibilitam uma maior abrangência e visibilidade da atuação dos pesquisadores e contribuem para o enriquecimento teórico das análises e produções acadêmicas.

Assim, os textos foram organizados considerando os seguintes diálogos: o primeiro capítulo, “A Política de Internacionalização da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira: breves considerações sobre a atual política da Capes”, de João dos Reis Silva Júnior e Fabíola Bouth Grello Kato, problematiza a atual política de internacionalização da pós-graduação brasileira que vem se desenhando a partir do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e outros documentos que buscam produzir um Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no país em relação à nova forma de pesquisa e pós-graduação em âmbito mundial.

No segundo capítulo, “Interfaces entre o PNPG e o PNE na política de expansão e financiamento da pós-graduação no Brasil”, de autoria de Luciana Rodrigues Ferreira e Vera Lúcia Jacob Chaves, analisa a interface existente na educação superior entre a política de expansão e de financiamento da pós-graduação no Brasil, implementada a partir do atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de pesquisa realizada no campo do materialismo histórico, sob a categoria totalidade e contradição.

O terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa que trata sobre “A Pós-Graduação e o sistema científico em Portugal depois de Bolonha: uma expansão ainda insuficiente”, na qual Maria Luísa Cerdeira e Belmiro Cabrito, partindo das estatísticas oficiais de Portugal e de organismos internacionais, analisam a expansão da pós-graduação que terá resultado do fato de o “mercado” exigir profissionais com qualificação superior à do 1º ciclo e que contribuiu, em parte, para explicar o aumento significativo do número de mestres e de doutores na última década, e a diminuição do financiamento público do ensino superior, em virtude de o Estado passar a financiar, basicamente, apenas o nível de graduação (1º ciclo) e que leva as instituições de ensino superior a procurar diversificar as suas fontes de financiamento.

No quarto capítulo, “A pós-graduação e a formação dos doutores em educação no Brasil e no Canadá”, as autoras Isabela Cristina Marins Braga, Lynette Shultz e Ranilce Guimarães-Iosif discutem os critérios priorizados na

pós-graduação em educação no Brasil e no Canadá, de modo a compreender o impacto desses modelos na formação dos doutores da área. O método utilizado se aproxima de uma análise comparativa, que se baseia na análise documental como técnica de pesquisa.

O quinto capítulo, “A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: características e contexto”, disponibiliza a contribuição de Elisa Maria Costa Pereira de S. Thiago e Vanessa Oliveira Andreotti, ao descreverem os mecanismos, os instrumentos, os atores envolvidos e o processo desenvolvido pela Capes para a avaliação dos programas de pós-graduação, sem perder de vista o contexto no qual se insere – ou seja, o ambiente universitário e seus principais dilemas e desafios – pois é neste ambiente que vamos encontrar a premência por mudanças no processo avaliativo.

No sexto capítulo, “Internacionalização da Pós-Graduação em Educação: o caso do PPGE/UFGM”, as autoras, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Isabel de Oliveira e Silva, refletem sobre a internacionalização da Pós-Graduação em Educação como um dos aspectos da qualidade em sua relação com os demais elementos essenciais à pesquisa, à produção e divulgação de conhecimentos e à formação profissional na área. Tomam como base para a argumentação as diretrizes gerais da Capes, os debates do campo da educação no que concerne à pós-graduação e a experiência do PPGE/UFGM.

No sétimo e último capítulo, “A Inserção Profissional de Mestres e Doutores”, Thaís Almeida Pereira e Célio da Cunha enfatizam a inserção futura de mestres e doutores no sistema global de ciência, condicionada pela própria política nacional de formação nesse nível. Ressaltam que o surgimento da economia do conhecimento, o ensino superior e a pesquisa são colocados em posição de destaque à medida que são considerados como responsáveis pela produção de capital humano, ideias complexas e inovações com fins de crescimento econômico e geração de riqueza. Abordam a questão da inserção profissional de mestres e doutores.

Espera-se que os resultados das pesquisas aqui apresentados, se constituam em subsídios para novos debates e intercâmbios acadêmicos, fundamentais para o avanço da ciência e para a difusão da pesquisa na sociedade. Ressalta-se a importante contribuição e apoio da Unesco / Brasil para a publicação desta

obra e na disseminação de resultados de pesquisas no âmbito da educação. É necessário, ainda, expressar o agradecimento aos autores, diante das contribuições importantes que expressam por meio de suas pesquisas, e deixar, aqui registrada a expectativa de que esse diálogo seja profícuo, e que os leitores constituam parte importante nessa interlocução.

Brasília, DF – abril de 2018.

Valdivina Alves Ferreira

PPGE/UCB

(Organizadora)

Capítulo I

A Política de Internacionalização da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira: breves considerações sobre a atual política da Capes

João dos Reis Silva Júnior¹
Fabiola Bouth Grello Kato²

Introdução

Em 3 de novembro de 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulgou relatório elaborado pela sua Diretoria de Relações Internacionais (DRI), apresentando dados sobre a internacionalização das universidades brasileiras. Com base em questionários e consultas às Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem programas de pós-graduação avaliados com

1 Universidade Federal de São Carlos (UFScar). jr@ufscar.br

2 Universidade Federal do Pará (UFPA). Fabiola_kato@hotmail.com

notas entre 3 e 7, o estudo indicou haver uma tendência de internacionalização passiva nas universidades, que se apresenta, predominantemente, pela mobilidade docente e discente para o exterior.

Para a DRI, esses dados expressam a situação de internacionalização das universidades brasileiras, sobretudo, com o fim do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), e que isso permitirá à Capes avaliar a implementação de um novo programa de internacionalização em vias de desenvolvimento.

Em seguida, em fevereiro de 2018, um painel de debate ocorrido na Universidade Federal do Ceará contou com a presença do presidente da Capes, Abílio Baeta Neves, que ponderou, na ocasião, estar havendo um esforço de indução à ampliação da internacionalização nas universidades brasileiras pela via do Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) e de Institutos de Pesquisa do Brasil (Capes/PrInt) que financiará atividades e missões de trabalho no exterior e novas modalidades de bolsas como forma de estímulo à nossa pós-graduação.

O que quisemos demonstrar a partir das reportagens citadas foi o movimento realizado nos últimos seis meses sobre as políticas públicas de internacionalização do ensino superior. As fontes primárias³ aqui trabalhadas foram, em sua maioria, publicadas nesse período de tempo, e aparentam representar mais uma etapa de reorganização da nova cultura universitária⁴ traduzida no atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.

Silva Júnior (2017), ao analisar a nova universidade brasileira, reitera que sua indução se inicia na década de 1990 e vem sendo implementada, por várias mãos, pelos governos que se seguiram a partir de 1994, cuja racionalidade mercantilizada permearia todo tipo de prática e política institucional nessa

3 Relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2017); Documento “A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes” (2017) e Edital n. 41/2017 do Programa Institucional de Internacionalização-PrInt.

4 De acordo com Silva Júnior e Schugurensky (2014, p. 3), dentre os traços característicos dessa nova cultura universitária que resulta do realinhamento brasileiro à economia mundializada, estão: [A] pesquisa aplicada; os cursos aligeirados oferecidos mediante modalidades educacionais apoiadas em novas tecnologias de informação e comunicação; os processos avaliativos ou de regulação e controle externos; a gradativa perda da autonomia universitária, ao lado da emergência de uma heteronomia de gestão (SCHUGURENSKY, 1998). Em acréscimo, emerge uma nova relação entre universidade e setor empresarial, sob a indução e o apoio do governo sempre açodado pelos agentes institucionais do capital financeiro, tal como há tempos já se observava nos países de economia central.

universidade. Tal razão mercantilizada vem sendo incorporada pela aprovação de um conjunto de dispositivos legais que buscam aproximar as pesquisas empreendidas nas IES, especialmente na pós-graduação em programas mais próximos ao setor produtivo.

Naquela ocasião, já pontuava que este processo de construção da nova universidade estaria em andamento e que, apesar da aprovação de um conjunto de marcos legais, tal cultura ainda não estaria totalmente inserida na prática institucional das universidades e das empresas nacionais, ainda que já fosse possível verificar tal avanço (SILVA JÚNIOR, 2017).

Por outro lado, Silva Junior (2017), ao problematizar as políticas educacionais que vêm definindo a pós-graduação brasileira nas últimas décadas, indica haver uma indução pelas principais mudanças na economia e no padrão de acumulação capitalista sob o regime de predominância financeira que propõe a transformação dessa pós-graduação nos moldes propostos pela *World Class University*⁵, recomendada pelo Banco Mundial.

Quando retomamos a leitura do mais recente manifesto político vigente para a pós-graduação, o PNPG 2011-2020 com foco na expansão e internacionalização da pós-graduação, verificamos que:

Em primeiro lugar, o atual PNPG conduz à potencial hipótese de que a autonomia universitária não passa de uma ilusão. Todo o sistema de avaliação/ regulação, classificação e orientação da pós-graduação brasileira induziriam ao desaparecimento da autonomia universitária, estando a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores totalmente comprometidas. “[...] com o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado”. (BRASIL, 2010, p. 37). Este plano fortaleceria e concretizaria uma política que há quase duas décadas já se vinha produzindo. O plano, entre outros objetivos, buscava mudar a cultura universitária, os seus objetivos, a formação de seus pesquisadores e, apesar de ser recebida com resistência, vem sendo amplamente aceito pela geração de novos douto-

5 O conceito de World Class University é polissêmico e depende do país que buscará ter um sistema de educação superior bastante heterogêneo, tendo nas Universidades de Classe Mundial a elite de suas instituições neste nível educacional. O Banco Mundial em seu relatório *The Challenge of Establishing World Class Universities* busca caracterizar e induzir os países para um tipo de universidade de pesquisa internacionalizada, que agregue valor à economia do país, seja financiada pelo fundo público e privado e avaliado por indicadores, cuja predominância, seja de racionalidade econômica. (SILVA JÚNIOR; CARVALHO, 2017).

res[...] que, inconscientemente ou por necessidade, vão assumindo as atividades de pesquisas e esvaziando o lugar da crítica. Três são as categorias mais importantes que se podem destacar numa leitura atenta deste plano: a avaliação/regulação intensificada, o empreendedorismo e a internacionalização da pós-graduação brasileira. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 216).

Nossa hipótese, com base no relatório de acompanhamento do PNPG 2011-2020, no relatório sobre Internacionalização das universidades brasileiras e com a publicação do Edital n. 47/2017 da recém-criada política de internacionalização por meio do Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil (Capes/PrInt), parecem indicar um caminho que buscará alinhar as políticas públicas brasileiras de condução da pós-graduação em direção à *World Class University*, com clara indução às parcerias público-privado e atratividade de pesquisadores e estudantes estrangeiros para atividades e missões no país e a perda crescente da autonomia universitária em direção à produção do conhecimento matéria prima.

1. O atual PNPG (2011-2020) e as metas de internacionalização em direção à *World Class University*

Pesquisas anteriores, como em Sguissardi e Silva Júnior (2009), Kato (2013), Silva Júnior (2017), acrescidas da publicação dos principais documentos oficiais⁶ e da construção de um novo ordenamento jurídico para a ciência, tecnologia e educação superior⁷, vêm nos indicando, nas últimas décadas, que o polo propulsor das mudanças na universidade e nas condições de produção do conhecimento é a pós-graduação, e que essas mudanças caminham no sentido de transformá-las em *World Class University* a partir do modelo definido pelo Banco Mundial.

6 Como exemplo, podemos citar o Livro Azul (2010), as Diretrizes da Política industrial, tecnológica e de comércio exterior (2003), A política de desenvolvimento produtivo (2008).

7 Como exemplo, cabe citar a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/04, a Lei do Bem n. 11.196/05, e a atualíssima Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016, mais conhecida como Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Schugurensky e Naidorf (2004), em estudo realizado na Argentina e no Canadá, já indicavam mudanças na cultura acadêmica ocorridas nas últimas duas décadas nesses dois países, orientados, segundo os autores, por uma combinação entre globalização econômica, políticas neoliberais e a falência do Estado-providência. Esta mudança na cultura acadêmica é induzida, sobretudo, pela crescente pressão de autofinanciamento das universidades, o crescimento de atividades empresariais no interior destas instituições e ainda pela inclusão da educação superior como um bem de serviço, tal como vêm pressionando os organismos internacionais.

Em muitas universidades, essas tendências foram acompanhadas de crescente mercadorização do conhecimento, o declínio dos financiamentos federais e o concomitante aumento de financiamentos e contratos vinculados, uma intensificação do capitalismo acadêmico, e uma mudança gradual da autonomia para a heteronomia (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004, p. 998).

Combinado a isto, assistimos hoje, em tempo real, à gradativa reforma do Estado brasileiro que já se faz em nosso cotidiano, muito bem representada pelas diversas Leis, Emendas Constitucionais, Medidas Provisórias, que vêm concretizando, dia após dia, as perdas dos direitos sociais, alterando a relação entre Estado e Sociedade, exigência do modelo globalizado da economia com predomínio financeiro.

Silva Júnior, em livro recém-publicado tomando por base o estudo de Slaughter e Rhoades (2010) sobre o capitalismo acadêmico estaduniense, reitera:

O Estado retirou-se da universidade pública e abriu espaço para a entrada do capital nesta instituição, através das parcerias Público-Privadas, dos Fundos Setoriais (FS), da LIT, da lei do bem, do V PNPG, etc., [...]. Deixou, portanto, sua condição de garantidor da natureza pública da universidade, alterando sua função social e econômica, com reflexos sobre a pesquisa nela produzida, que sofreu uma reorientação. Neste movimento de retirada do Estado e a entrada do capital financeiro, há a exigência do que foi denominado de conhecimento matéria-prima, uma exigência estrutural do regime capitalista de predominância financeira. Há que se destacar a ênfase em relação às ciências aplicadas e tecnológicas. Contudo, posto que o conhecimento que passou a ser exigido da universidade é o do tipo “matéria-prima”, toda cultura universitária se altera, especialmente porque as consequências se põem diretamente sobre a

pós-graduação. Há exemplos de cursos de arte que passaram a oferecer cursos de *design* digital para poderem continuar a sobreviver na instituição. As mudanças nesta universidade, em geral obscureceram os limites entre o público e o privado e, atualmente, não se consegue mais fazer tal distinção, por nela haver muita porosidade. Por outro lado, como mencionado anteriormente, o que o empírico mostra é a busca de uma natureza para o trabalho do professor cujo resultado seja, de pronto, comercializado ou gerador de valor diretamente na produção, como é o caso do “Programa Mestres e Doutores na Empresa”. (2017, p. 73-74).

O autor destaca que o modelo predominante de ciência básica ou aplicada voltada para o bem público sofreu forte pressão pela mudança no atual estágio do capitalismo, pois a economia passa a demandar novo tipo de conhecimento chamado de conhecimento matéria-prima:

O conhecimento matéria-prima voltado para a economia e para o mercado é uma parte dos resultados da ciência em seu novo paradigma. Trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 129).

As falas de Schugurensky e Naidorf (2004) e de Silva Júnior (2017), combinadas à análise do planejamento da pós-graduação em vigor, ou seja, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2010-2020, são bem ilustrativas de nossa realidade, sobretudo, ao apanhar um movimento internacionalizado, orientado por novas formas de atuação do capital financeiro, que induz à produção de uma nova cultura acadêmica direcionada para a mercantilização da produção, intensificação do trabalho e estímulo a práticas empresariais.

Quando analisamos a agenda proposta por nosso atual PNPG (2011-2020)⁸ e a coleção de práticas políticas que tem efeito direto em nossa estrutura de pesquisa e produção de conhecimento, já percebemos que esta agenda encontra-se em franco processo de implantação, com destaque para a aprovação do novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de

8 O plano tem o objetivo de definir o planejamento de metas, estratégias e novas diretrizes que tenham por horizonte o desenvolvimento da política nacional de pós-graduação brasileira.

2016), o estímulo, pela via de editais, a pesquisas de interesses predominantemente mercantis, novos Programas (a exemplo do Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento) e novas modalidades de bolsas e cursos de extração empresarial.

No atual PNPG, o principal objetivo em sua agenda é promover, em uma década, o chamado Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) que é formado por um núcleo duro, que são as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) espalhadas por todas as regiões do país, responsáveis, de acordo com este documento, pela maior parte da oferta de cursos e a maior parte da produção acadêmica brasileira, acrescido das Instituições Estaduais, com destaque para as três universidades estaduais paulistas (USP, Unicamp e Unesp) e um conjunto de instituições comunitárias e privadas. (BRASIL, 2010).

Um dos eixos do novo Plano será a organização de uma agenda nacional de pesquisa, também ela organizada em torno de temas, de acordo com sua relevância de pesquisa para o país e das oportunidades que se avizinham. O combate às assimetrias é outro tema importante, cuja complexidade irá exigir a ação sinérgica de vários órgãos de governo importante envolvidos. A novidade será o foco nas mesorregiões, cuja formatação dará aos órgãos de governo uma ferramenta mais precisa que o foco em unidades e em macrorregiões. Seguem-se ainda outros temas, como: Recursos Humanos para empresas e Recursos Humanos para programas nacionais (saúde, energia, etc.), os quais exigirão nova visão da avaliação e de modelos/processos na pesquisa e na formação de quadros. (BRASIL, 2010, p. 18).

Tal como destacado no excerto acima, o que percebemos é que esta agenda já se encontra em franco processo de desenvolvimento: indução ao financiamento “de acordo com sua relevância de pesquisa para o país”, muito bem representada pelos editais de Pesquisa da Capes, do CNPq, da Finep, que investem em áreas do conhecimento e tipos de investigação orientadas pela economia. Segue-se destacando as novas modalidades de bolsas do CNPq com formação de recursos humanos e novas modalidades de bolsas para empresas e editais de financiamento de pesquisas voltados para programas nacionais já definidos no planejamento governamental.

A leitura do documento também indica várias recomendações para a promoção dessa agenda nacional de pós-graduação, grande parte envolvendo seu financiamento, que altera toda a cultura acadêmica:

Estímulo à formação em propriedade intelectual, inovação tecnológica e empreendedorismo, abrindo novas perspectivas para o país, com incentivo para a coparticipação de empresas em linhas de pesquisa científica e tecnológica duradoras; estímulo à atividade de pesquisa nas empresas, fomentando e/ou induzindo a criação de cursos de PG e favorecendo maior absorção de mestres e doutores por empresas; reforma do arcabouço legal, para que as agências de fomento federais estaduais tenham maior flexibilidade no uso dos recursos destinados a C,T&I e que tenham a concordância com os mecanismos adotados pelos órgãos de controle externo (TCU, CGU, AGU e MPU e correspondentes órgãos na esfera controle externo); revisão e simplificação de processos de importação; eliminação dos entraves burocráticos que impedem as atividades de consultoria e assessoria de pesquisadores do Regime Jurídico Único a empresas públicas e privadas, bem como cerceiam a contratação pelo sistema público de consultores privadas, experts nacionais e internacionais; aumento do percentual do PIB investido pelo governo em C,T&I e aumento do investimento privado em C,T&I; integração entre órgãos de Governo para que componham uma agenda estratégica nacional, extrapolando seus programas individuais de fomento, de forma a proporcionar robustez aos investimentos em desenvolvimento e utilização do conhecimento em C, T&I. (BRASIL, 2010, p20).

Nos documentos setoriais no âmbito do atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), o professor Simon Schwartzman identifica o sistema atual de pós-graduação brasileiro como centralizado na figura da Capes, extremamente acadêmico e incompatível com as mudanças do século XXI. Para tanto, propõe um sistema com autonomia para criação de cursos de pós-graduação em diversas modalidades (acadêmico, profissional); estímulo de disputas entre instituições públicas e privadas por fundos públicos por meio da criação de programas específicos, e ainda o uso deste fundo público para estimular a abertura de pós-graduação *stricto sensu* pelas instituições privadas por meio de subsídios em pagamento de pessoal e *overhead* administrativos; condiciona o apoio aos programas a partir das suas contrapartidas.

No caso de programas de natureza mais acadêmica, Schwartzman reitera que deveriam condicionar a satisfação de critérios internacionais de qualidade, e nos programas de natureza mais aplicada, demonstrar capacidade de estabelecer parcerias entre os setores público e privado; estímulo à participação

de representantes de setores não acadêmicos nessas comissões de avaliação de financiamento; instituir um sistema de cobrança de anuidades no sistema de pós-graduação público e privado com indução à criação de um sistema de créditos educativos e bolsas que assegurem o acesso à educação superior. (BRASIL, 2010, p. 34).

Quanto às metas para a política de internacionalização, são partes constitutivas do atual Plano Nacional de Pós-Graduação o envio de estudantes brasileiros para o exterior, sobretudo, no nível de doutorado pleno, maior flexibilização, internacionalização do corpo docente dos programas de pós-graduação com previsão de flexibilização das regras impostas para o recrutamento de professores estrangeiros, atração e formação de estudantes estrangeiros, reestruturação e ampliação dos programas de pesquisador e professor visitante e ainda programas de incentivo ao duplo diploma. (BRASIL, 2010).

Toda essa estrutura, descrita anteriormente, que compõe o Sistema Nacional de Pós-Graduação em construção, demandado pela nova economia e orientado por uma epistemologia mercantil, só vem sendo possível, pela aprovação de um arcabouço jurídico próprio que vem facilitando os trâmites da produção científica no Brasil.

2. Os caminhos atuais da política de internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* brasileira: análise dos principais documentos oficiais⁹

Neste item, seguiremos com a análise dos principais documentos orientadores da Capes e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) para a internacionalização das universidades brasileiras.

Em fevereiro de 2017, a Comissão Especial de acompanhamento do PNPG (2011-2020) publicou relatório cujo objetivo central foi o de “traçar um cenário da Pós-Graduação brasileira após os primeiros cinco anos de vigência do PNPG

⁹ Aqui, tomaremos a análise do Relatório da Comissão Especial de acompanhamento do PNPG 2011-2020 (2017), o Documento A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes (BRASIL, 2017), o Edital n. 41/2017 do Programa Institucional de Internacionalização-PrInt.

2011-2020 e, com base no que foi realizado até o ano de 2015, apresentar as projeções e recomendações para o quinquênio 2016-2020. (BRASIL, 2017a, p. 4).

Dentre as principais recomendações da Comissão, estão: maiores investimentos no doutorado em relação ao mestrado acadêmico; investimento maior em mestrado profissional. “Esta realidade apresenta potencial para modificar a morfologia da pós-graduação, no que tange especificamente à formação de recursos humanos, e isto é importante, na medida [do] impacto que terá no desenvolvimento da ciência no país”. (BRASIL, 2017a, p. 14).

Dentre as recomendações para os próximos cinco anos no setor de internacionalização, estão: o desenvolvimento de políticas que envolvam a ampliação da participação de alunos e professores estrangeiros nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) das universidades brasileiras; dar continuidade aos programas de internacionalização, induzindo políticas de internacionalização mais abrangentes, institucionais e menos focadas no envio de alunos brasileiros ao estrangeiro e das parcerias individuais de pesquisadores ou pequenos grupos. Além disso, o documento recomenda:

Desenvolver mecanismos que permitam a inserção crescente das IES brasileiras no contexto internacional, por meio de: apoio às parcerias institucionais internacionais estratégicas entre Universidades brasileiras e estrangeiras; suporte institucional para a mobilidade dos programas sanduíche; suporte e articulação institucional para a dupla titulação com Universidades estrangeiras; e, ampliação do número de editais para vinda de pesquisadores estrangeiros; Manter o foco da internacionalização na busca constante da excelência acadêmica; Desenvolver um Plano de Internacionalização, articulado entre as agências e os respectivos Ministérios, que contemple uma Estratégia Nacional de Internacionalização da CT&I e da Educação Superior, através da qual serão definidos aspectos relevantes no atual cenário, tais como: o estímulo às cooperações e redes entre IES nacionais e estrangeiras; a ampliação das duplas titulações internacionais; a identificação de formas de inclusão das áreas de humanidades e sociais aplicadas neste esforço e respectivo apoio no processo de internacionalização; a oferta de disciplinas e de cursos em inglês nas IES brasileira; a integração da relação sul-sul (América Latina e África); a inclusão de ações que atendam as demandas da área de inovação (como a interação universidade-empresa) etc. (BRASIL, 2017a, p. 23).

Para além das políticas que envolvem alterações na morfologia do planejamento estatal e estratégico do Ministério da Educação (MEC) e o do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), a comissão propôs alterações na política interna das IES, prevendo mudanças, inclusive na grade curricular da graduação e no formato dos concursos públicos para contratação de professores efetivos, interferindo na política trabalhista do país:

Propor políticas para efetiva incorporação, nos setores acadêmicos e produtivos, dos alunos e pesquisadores beneficiados com bolsas no exterior, como, por exemplo, absorção seletiva de alunos e pesquisadores beneficiários de projetos e editais internacionais de formação, cooperação e pesquisa. Estimular programas de modernização curricular da graduação, em consonância e integração com cenários internacionais; Propor políticas para a atração de talentos (jovens pesquisadores e pesquisadores *seniors*), flexibilizando as políticas de contratação nas IES nacionais, em especial nas instituições públicas (concursos) e nos mecanismos de absorção de profissionais em termos trabalhistas, de acordo com a legislação brasileira, envolvendo o Ministério do Trabalho e o Itamarati (por exemplo, visando viabilizar editais de contratação de docentes internacionais); induzir que as IES desenvolvam Plano de Internacionalização abrangente e que a solicitação ou habilitação a qualquer tipo de recurso ou apoio para internacionalização (incluindo bolsas para estudantes e pesquisadores em todas as modalidades de bolsa e apoio a projetos de pesquisa internacional) sejam obrigatoriamente vinculados à existência de um Plano Institucional de Internacionalização, aprovado internamente na respectiva IES. (BRASIL, 2017a, p. 24).

Outro destaque, em complemento ao excerto acima, indica que esta condução do PNPG, para além de uma condução acadêmica, ela é antes uma política de Estado pois prevê, além de alterações legislativas (como no exemplo acima que conduziria a reformas na política trabalhista), indução pedagógica (pois as alterações não serão mais a partir dos programas, mas conduzidos diretamente pelas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades)

Há ainda ações que incidem diretamente no chamado “plano geopolítico para a pós-graduação brasileira” com o suporte do Ministério de Relações Exteriores que envolveriam “ações de ampla publicização e divulgação internacional em fóruns, reuniões, encontros multilaterais de governos e mídias diversas”. indicando a previsão de um plano de internacionalização como política

pública tal como relatado no excerto a seguir. (BRASIL, 2017a, p. 25).

Desenvolver um **Plano de Internacionalização**, articulado entre as agências e os respectivos Ministérios, que contemple uma Estratégia Nacional de Internacionalização da CT&I e da Educação Superior, através da qual serão definidos aspectos relevantes no atual cenário, tais como: o estímulo às cooperações e redes entre IES nacionais e estrangeiras; a ampliação das duplas titulações internacionais; a identificação de formas de inclusão das áreas de humanidades e sociais aplicadas neste esforço e respectivo apoio no processo de internacionalização; a oferta de disciplinas e de cursos em inglês nas IES brasileiras; a integração da relação sul-sul (América Latina e África); a inclusão de ações que atendam às demandas da área de inovação (como a interação universidade-empresa), etc. Propor políticas para efetiva incorporação, nos setores acadêmicos e produtivos, dos alunos e pesquisadores beneficiados com bolsas no exterior, como, por exemplo, absorção seletiva de alunos e pesquisadores beneficiários de projetos e editais internacionais de formação, cooperação e pesquisa. (BRASIL, 2017a, p. 26)

Após a divulgação do relatório do PNPG, em outubro de 2017, a Capes divulgou novo estudo realizado pela sua DRI, apresentado sob a forma de documento com o título “Internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes”. Nesta publicação, apresentou-se os dados de internacionalização das IES brasileiras, avaliados pela Capes com nota de 3 a 7, a partir do preenchimento de questionários com perguntas sobre o nível atual de internacionalização, e que subsidiou estratégias para seu novo programa de internacionalização.

O primeiro ponto que ficou claro, de posse dos dados respondidos pelas instituições, é que existem, pelo menos, dois grupos distintos de IES no Brasil em termos de internacionalização. Um dos grupos (agrupamento 2), nos últimos anos, vêm se aproveitando melhor das oportunidades de fomento oferecidas, o que reflete em um maior número de bolsas implementadas, maior número de acordos de cooperação internacional, e maior número de projetos. Porém, esse grupo também possui o maior número de cursos de pós-graduação (PPG), ou seja, permite uma ação ampla da instituição. O outro grupo, aqui denominado Agrupamento 1, contém o maior número de instituições, mas contém o menor número de PPGs por IES, e os menores índices de internacionalização (menor número de bolsas implementadas, acordos, projetos, etc.). (BRASIL, 2017c, p. 44).

Além das assimetrias entre PPGs, sobretudo na implementação das políticas já existentes de internacionalização pela via dos editais e programas das agências de fomento, as respostas indicaram que apesar de a internacionalização não ser considerada incipiente, o modelo brasileiro de internacionalização que figura é o de internacionalização passiva, com baixa taxa de atração de profissionais internacionais.

Tendo este relatório como suporte, a Capes divulgou seu Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) por meio do Edital n. 41/2017. O programa tem por objetivo a seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisa que tenham ao menos quatro Programas de Pós-Graduação (PPG) recomendados pela Capes na avaliação trienal de 2013 e na quadrienal de 2017, dentre os quais deverá haver, ao menos, dois cursos de doutorado. (BRASIL, 2017b).

Dentre os objetivos do Programa estão: Fomentar a construção e implementação de um Plano de Internacionalização das instituições proponentes, sem o qual a universidade não poderá se submeter à chamada e consolidação deste plano uma vez contemplada, pois terá sua política de internacionalização alinhada aos objetivos do edital; ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas, com ações induzidas pelo financiamento do edital, que prevê o financiamento de missões de trabalho no exterior, recursos para manutenção de projetos, bolsas no exterior (doutorado sanduíche e professor visitante sênior), capacitação em cursos de curta duração (*summer/winter schools*), bolsas no país (professor visitante no país, jovem talento com experiência no exterior e pós-doutorado com experiência no exterior).

O Edital prevê a contratação de 40 Projetos de Internacionalização com duração de até quatro anos, para Instituições de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa que tenham ao menos quatro PPGs *stricto sensu*, dentre os quais deverá haver, pelo menos, dois com nível de doutorado. Sendo esses programas avaliados com no mínimo nota 4 na última Avaliação Quadrienal de 2017, e todas as IES deverão, obrigatoriamente, possuir um Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere no qual o Projeto de Internacionalização deverá estar alinhado.

Quanto ao Projeto Institucional de Internacionalização, este deverá conter além dos objetivos, indicadores e metas, a “previsão na estrutura curricular dos programas dos PPGs de inserção de materiais, temas e disciplinas em língua estrangeira”, com clara indução na condução político-pedagógica na construção dos PPPs dos Programas.

O Projeto Institucional de Internacionalização deverá **prever, ao menos, estratégias de:** a) Consolidação de parcerias internacionais existentes, bem como a construção de novas parcerias e projetos de cooperação para aumento da interação entre a instituição brasileira e grupos de pesquisa no exterior. b) Atração de discentes estrangeiros para o Brasil; c) Atração de docentes e pesquisadores com experiência internacional para período de atividades no Brasil; d) Preparação do docente/discente tanto para o período no exterior quanto para seu retorno, especialmente de forma a ampliar a apropriação pela instituição de origem do conhecimento e experiência adquiridos pelo beneficiário. (BRASIL, 2017b, p.5).

Dentre alguns exemplos destacados no âmbito deste edital para as políticas que deverão figurar no Projeto Institucional de Internacionalização de cada IES, deverão ser incluídos:

Escolha de parceiros estrangeiros, considerando que ao menos 70% dos recursos devem ser destinados às parcerias com instituições de países com os quais a Capes mantém cooperação efetiva, cujas colaborações tenham mostrado resultados mais relevantes em termos quantitativos e qualitativos; contratação de professores com reconhecido desempenho científico em nível internacional; proficiência em línguas estrangeiras dos discentes, docentes de pós-graduação e corpo técnico da Instituição que tenha relação direta com o Projeto Institucional de Internacionalização proposto; reconhecimento de créditos e das atividades acadêmicas e científicas realizados por docentes e discentes no exterior; acolhimento e acompanhamento de docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros; apropriação do conhecimento e experiência adquiridos no exterior pelos beneficiários das ações do Projeto Institucional de Internacionalização. (BRASIL, 2017a, p.6)

Do exposto até aqui é possível notar dois momentos da internacionalização da educação superior e da pós-graduação brasileiras. Há uma primeira em que a predominância acadêmica local se põe sobre a dimensão nacional em

sua relação com a academia mundializada. Contudo, o que se apresenta como o segundo momento inverte as predominâncias, pretendendo, na condição de política de Estado, articular uma política de internacionalização mundial mais homogeneizada. Isto é, poder-se-ia falar em uma mundialização da política de internacionalização da pós-graduação.

Analisando com atenção os documentos e seus critérios, é possível afirmar que há uma divisão entre a universidade de ensino e uma universidade de pesquisa (as famosas *Research Universities* nos Estados Unidos), além de uma divisão e hierarquização das instituições no país e fora dele. Isto indica a existência de uma divisão internacional do trabalho acadêmico-científico bastante similar à divisão internacional do trabalho que se realiza na economia, sob a hegemonia do capital financeiro no âmbito da mundialização do capital. Como buscar uma hipótese explicativa para o que se dissertou até o momento e a inversão da lógica da internacionalização da pós-graduação como se afirmou em parágrafos anteriores? Somente compreendendo o contexto maior, buscando ampliar a mediação do largo objetivo deste breve texto.

A economia que emerge no pós-Segunda Guerra Mundial produz historicamente demandas para a indústria, especialmente para as corporações no âmbito mundial, exigências estruturais que têm requerido uma diminuição de tempo entre a produção científica e sua aplicação em serviços, produtos e processos. A ciência, básica ou aplicada, voltada para o bem público é alvo de uma pressão para mudança, sendo necessário um novo tipo de conhecimento que atenda a tais demandas, postas não mais por parâmetros exclusivamente científicos, mas também pela financeirização da economia. A economia converte-se, pois, no principal fator para a epistemologia da nova ciência acadêmica, em face, especialmente, da posição econômica e bélica que os Estados Unidos passaram a ocupar em nível planetário.

O conhecimento exigido pelas novas corporações ou grupos predominantemente industriais, tem entre suas redes de trabalho uma ou mais parcerias com universidades no mundo todo, que se efetivam de diversas formas, estrategicamente por meio de transferência de tecnologia e pela venda de direitos autorais para as próprias universidades, como se pode observar no caso das pesquisas realizadas nas universidades estatais brasileiras. O conhecimento, na

maioria das vezes, é transferido na forma de inovações sociais e tecnológicas e é o tipo de conhecimento que aqui denomino conhecimento matéria-prima, termo que tem inspiração na leitura dos trabalhos de Gary Rhoades, Sheila Slaughter, Gustavo Fishman e Daniel Schugurenski.

O conhecimento matéria-prima voltado para a economia e para o mercado é uma parte dos resultados da ciência em seu novo paradigma. Trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços, e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico. Aqui parece ser um bom lugar para comentarmos o que vem sendo definido como inovação tecnológica. Ao buscarmos a forma mais geral do que se poderia entender por inovação tecnológica, podemos encontrar que esta é um processo, ao mesmo tempo, de mudança, invenção e adaptação, que existe desde os primórdios da humanidade, e que teria como objetivo a melhoria da vida e do trabalho das pessoas e das empresas, agregando mais valor aos produtos no menor tempo possível. Certamente esta definição procede e seria impossível confrontá-la nesta formulação, porém é possível melhor especificá-la.

Até há bem pouco tempo, o grande problema do capital consistia em diminuir o *gap* entre a ciência e a tecnologia e, embora houvesse uma aproximação entre a universidade e a indústria, ocorria, porém, uma considerável demora na solução dos problemas. Os intelectuais das indústrias estavam distantes dos processos de pesquisa e os pesquisadores, ávidos na defesa da autonomia de sua pauta de pesquisa, permaneciam distantes do *front* industrial e econômico. Contudo, com a falência do regime monopolista de produção e a emergência da predominância financeira, este quadro se altera de forma radical. Ocorre que o ciclo de capital portador de juros faz dinheiro sem a mediação do trabalho. Na equação marxista, temos $D > D'$. O proprietário do dinheiro investe, empresta e recebe os juros como forma de pagamento desta operação pela mera propriedade privada do dinheiro. Esta operação, além de econômica, é jurídica e impõe as taxas de juros e o tempo de pagamento do que é devido, desconsiderando o que irá ocorrer no processo de produção real de valor. É uma aposta com o menor risco e a maior rentabilidade.

Esta operação pode ser feita entre amigos, empresas, grupo de empresas, países e pelos principais agentes institucionais que atuam mundialmente, que são

os fundos mutuais, os guias da gestão do sistema monetário mundial, aos quais se subordinam os fundos de pensão e os fundos dos grupos predominantemente industriais, o que caracteriza um regime de predominância financeira. Quais as consequências disso?

Juridicamente, o ciclo financeiro comprime não só o ciclo do capital em funções (as relações sociais de produção), como também as relações sociais em geral, altera a sociabilidade e subjetividade de todo cidadão e exige a produção de valor real em tempo recorde do trabalho vivo. Aí está o verdadeiro problema do capital e a necessidade de fazer desaparecer o *gap* entre ciência e tecnologia. Neste ponto, a universidade e a pesquisa nela produzida cumprem o papel estratégico. Como? Redefinindo a ciência e o conhecimento, conforme a referida necessidade. Por esta via, a racionalidade econômico-financeira interpõe-se nas práticas cotidianas da vida universitária. O que as pesquisas, o trabalho do pesquisador e do professor precisam apresentar é o conhecimento matéria-prima.

Interessa que ele dure um ciclo econômico e que novos conhecimentos dessa natureza sejam produzidos indefinidamente. Isso está na raiz das explicações das reformas universitárias, no financiamento das universidades, na sua organização e gestão, na avaliação, na importância dos rankings, na necessidade da expansão e da internacionalização da pós-graduação, em nova divisão internacional do trabalho científico, no acesso e no conhecimento que é produzido nessas instituições.

Considerações

Aí se encontram as razões estruturais que nos permitem problematizar a internacionalização da pós-graduação brasileira. Ela é parte da financeirização da economia mundial e exige, portanto, uma política de internacionalização próximo do homogêneo, com a pauta de pesquisa imposta pelas demandas da economia sob a hegemonia do capital financeiro. Isto é, onde a vertigem de fazer dinheiro se avantajou, instituindo num determinado ramo industrial mundializado o papel podre dos títulos, sem materialidade de valor, as pesquisas são chamadas para a produção real do valor, evitando uma nova crise semelhante a de 2008, em

função da vulnerabilidade sistêmica do Regime de Predominância Financeira. Portanto, a pauta de pesquisa no mundo, considerando a divisão internacional do trabalho acadêmico-científico, é efêmera e muda de país rapidamente, trazendo para os países da periferia da referida divisão uma instabilidade imensa no seu Sistema Nacional de Pós-Graduação e consequências de toda ordem, incluindo a pior delas: o adoecimento e morte dos professores-pesquisadores.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Fundação Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Brasília, DF: Capes, 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Relatório final 2016/2017 da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG**: Brasília, DF: Capes, 2017a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/23_11_17_PNPG_28_Nov_2017_CS.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Programa Institucional de Internacionalização**. Capes-PrInt. Edital n. 41/2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. **A Internacionalização da Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília, DF: Diretoria de Relações Internacionais, out. 2017c. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

KATO, Fabíola B. G. **A nova política de financiamento de pesquisas**: reforma no Estado e no novo papel do CNPq. 2013. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, SP, 2013.

SCHUGURENSKY, Daniel. 1998. La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónomo?. In ALCÁNTARA, Armando, Ricardo POZAS y Carlos A. TORRES (coord.). Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo México: Siglo XXI Editores, 118-149.

_____; NAIDORE, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, 2004. Especial. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian University**. A busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2017.

SCHUGURENSKY, D.; NAIDORE, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, 2004. Especial. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. *Academic capitalism and the new economy*. The Johns Hopkins University Press, 2010

Capítulo II

Interfaces entre o PNPG e o PNE na política de expansão e financiamento da pós-graduação no Brasil

Interfaces between the PNPG and the PNE in the policy of expansion and financing of post-graduation in Brazil

Luciana Rodrigues Ferreira¹⁰

Vera Lúcia Jacob Chaves¹¹

Introdução

A pós-graduação tem ocupado lugar de destaque no viés da produção de conhecimento, pelo reconhecimento de indicadores internacionais de produção científica, desde 1998, com a reformulação dos critérios de desempenho de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

10 Universidade da Amazônia – Unama. lucianarofer@gmail.com

11 Universidade Federal do Pará – UFPA. veraluciajacob@gmail.com

Divergências entre concepções sobre avaliação da pós-graduação e a política de editais para o fomento de pesquisas têm sido apontadas em investigações acadêmicas (SILVA JÚNIOR, 2015), justamente pelos enfoques analíticos de causas e efeitos da reforma do aparelho do Estado em curso, que condicionam o plano econômico produtivo à expansão e produção da ciência. Para Townsend (1979) e Levitas (2005) toda a política pública é permeada por um determinado conceito econômico e matriz de formulações em benefício do capital criando planejamentos, planos e modelos como parte do processo de *politics*.

Pode-se inferir que desde o início da Reforma do Estado, em 1995, os elementos oferecidos pelo histórico jurídico-normativo mostram um processo em transição, no qual a Capes assume a responsabilidade de incentivar e conduzir um pretenso desenvolvimento econômico e social do país, especialmente a partir de 1998, resultante da Portaria n. 2.264, de 19 de dezembro de 1997, quando esta agência passa a avaliar trienalmente os relatórios da avaliação e a ranquear os Programas de Pós-Graduação, conforme desempenho em critérios produtivistas. (FERREIRA, 2015).

Agregada à materialização das políticas de diminuição de recursos públicos nas Universidades Federais, privatizações e parceria público-privada, a Reforma do Estado introduziu a perspectiva de busca de vias alternativas de receitas para uma aparente manutenção das instituições públicas (CHAVES, 2005), que se ampliou na década de 2000, até os dias atuais, amarrada às políticas de internacionalização e financiamento.

Deste modo, este estudo investiga em dois planos nacionais, Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), a ação política do Estado para a pós-graduação e suas implicações na expansão e no atual contexto de financiamento, executado por agências de regulação e fomento, especificamente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para o desenvolvimento da ciência *stricto*.

O atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), com vigência de 2011 a 2020, apresenta em dois volumes o cenário e as recomendações para a internacionalização e expansão da pós-graduação e a formação de novos doutores, apontando a necessidade de um financiamento efetivo para a formação

stricto sensu (BRASIL, 2010a).Do mesmo modo, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), implementado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos, traz um elemento fundamental para a discussão de qualquer política pública: o financiamento, como pilar de sustentação para metas e estratégias.

O referido PNE partiu das contradições expostas no Projeto de Lei (PL) n. 8.035/2010, de autoria do Poder Executivo, e foi convertido no atual Plano. Martins (2015, p. 170), ao analisar a trajetória da implementação do PNE, desde o PL, destaca que a “proposta do Executivo veio desacompanhada de um diagnóstico que fundamentasse as vinte metas e respectivas estratégias e o cálculo de sua meta de financiamento”.

Com base nas reflexões iniciais expostas, a pesquisa foi realizada no campo do materialismo histórico dialético que se coloca como método de análise do movimento real do objeto em investigação, que interessa apreender a essência da coisa: sua estrutura e dinâmica (NETTO, 2011). No movimento de organização, levantamento de dados e análise da expansão da pós-graduação, do financiamento e das relações existentes desse objeto com a macroestrutura do Estado e toda intencionalidade exposta nas políticas educacionais, é possível dialogar duas categorias centrais da dialética marxiana: a totalidade¹² e a contradição¹³. Conforme Cury (1985), compreende-se, a partir dessas categorias, a relação do homem com o mundo, bem como o Estado e a sociedade, expressas por meio de juízos formulados em situações concretas.

Desta forma, optou-se por uma abordagem qualitativa, sob dois recursos metodológicos interligados:

a) *estudo teórico e análise documental*, pois o “[...] conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si

12 “Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. [...]. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.” (CURY, 1985, p.35).

13 Conforme Cury (1985, p. 30), a “contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga a superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimentam buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. [...]. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura”.

mesmo, na sua existência real e efetiva”, independente das “[...] aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 20). Dentre os documentos, destacaram-se a Lei do PNE n. 13.005/2014; o PL n. 8.035/2010; V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG); os relatórios 2016 e 2017 da Comissão especial de acompanhamento do PNPG - 2011-2020;

b) *coleta de dados*, pela qual foi possível construir um banco de dados sobre as políticas e ações governamentais voltadas para as estratégias da Meta 14 do PNE; elaborar um banco de dados sobre expansão da pós-graduação de 2004 a 2014, e dados que possam refletir sobre a execução dos Planos em 2015, 2016 e 2017, por meio do levantamento no Geocapes; levantar o financiamento da pós-graduação no Brasil – pública e privada, principalmente, a partir das seguintes bases estatísticas: Geocapes, Capes, Inep e CNPq.

A revisão bibliográfica deu suporte às análises dos dados e à reflexão sobre as interfaces entre o instrumental regulatório e a totalidade na ação do Estado reformado, diante de um contexto do capital mundializado. Neste momento, pôde-se destacar no âmbito macro: Chesnais (1996, 2005), Mészáros (2002, 2009) e Paulani (2006); e nas especificidades sobre expansão e financiamento da pós-graduação, autores como Amaral (2017), Silva Júnior (2011, 2015), Chaves e Amaral (2015) e Martins (2015).

O texto está organizado em quatro seções, a primeira correspondendo a esta introdução. A segunda trata do campo mais aparente do objeto estudado: a expansão em números, na qual se identifica a década anterior ao PNE (2004 a 2014), além de fazer conexões entre os dados anteriores a este período com dados mais recentes, de 2016, com o intuito de observar o cenário de evolução da pós-graduação e as perspectivas sobre as metas descritas no PNPG e PNE para a pós-graduação. A terceira seção trata sobre o financiamento da pesquisa, por meio das principais agências, Capes e CNPq, e como esse fomento pode impactar nas metas propostas para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. A quarta seção busca relacionar o objeto com a totalidade, com a finalidade de compreender a interface da expansão e do financiamento com as políticas de Estado e a economia mundializada do capital.

O PNPG na evolução da pós-graduação

O atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), com vigência de 2011 a 2020, apresenta, em dois volumes, o cenário e as recomendações para a internacionalização e expansão da pós-graduação e a formação de novos doutores, apontando a necessidade de um financiamento efetivo para a formação *stricto sensu* (BRASIL, 2010a).

O PNPG apresenta a racionalidade da política para a pós-graduação e o papel da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) neste cenário. Agência de regulação e fomento, criada em 1951, a Capes foi criada 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”. (BRASIL, 2002, p. 3).

A racionalidade é demonstrada quando se analisa o período histórico da criação dos planos nacionais e o formato estratégico que eles compuseram dentro do desenvolvimento da ciência. Observa-se que desde a década de 1970, quando foi inicialmente pensado o I PNPG, acompanha-se as mudanças políticas e estruturais implementadas pelo Estado, com uma agenda estreitamente vinculada ao projeto de desenvolvimento industrial (desenvolvimentista) do Brasil. Este plano deveria levar em conta, além da expansão e regulação dos primeiros Programas existentes no país, a doutrina e as expectativas expostas para a regulação deste nível de ensino, como o Parecer n. 977, de Newton Sucupira, de 1965, permaneceu praticamente como letra morta até o início dos anos 1970 e que descreve os princípios sobre a formação *stricto sensu* e os desafios para a materialidade da ciência:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. 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. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro

da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. (BRASIL, 1965, p. 2).

Em 1975 é iniciada a implantação do Conselho Nacional de Pós-Graduação e apresenta-se o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG 1975-1979), com um processo de reestruturação do papel da Capes, época em que se implantou “[...] a ideia de fazer a avaliação dos programas de Pós-Graduação, que começa em 76, ainda em caráter experimental”. (BRASIL, 2002, p. 108).

O Financiamento da Capes para os cursos de pós-graduação e pesquisas foi subsidiado pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), presidida por José Pelúcio Ferreira”, que passou a expandir principalmente com recursos do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDS) (BRASIL, 2011, p.11). Observa-se neste documento comemorativo de 60 anos da Capes, que este cenário de investimentos colaborou para que o I PNPG passe a “planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões” (BRASIL, 2011, p. 25).

O Documento “Capes, 50 anos” (BRASIL, 2002), por sua vez, afirma que duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de pós-graduação até o final da década de 1980: o aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD).

No plano institucional, foram relevantes a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da Capes (BRASIL, 2004c, p. 193). Isso porque a estrutura instalada para formação de docentes e pesquisadores no país ainda necessitava de considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação da pós-graduação.

O diferencial no processo de expansão se deu a partir da década de 2000, subsidiada pelo processo de Reforma do Estado, iniciado em 1995 e em curso, que permitiu a produção de um arcabouço jurídico, que trouxe em seu núcleo a base em políticas econômicas, e todo um posterior processo de políticas educacionais que reposicionaram a produção de conhecimento. Nos dados a seguir expostos na Tabela 1, observa-se a expansão dos cursos de mestrado e doutorado, bem como

do número de professores envolvidos nos programas e a evolução da titulação de mestres e doutores no país.

Tabela 1 – Brasil: Aspectos comparativos na evolução da pós-graduação, por decênio: 1975 e 1985, 2004 e 2014 e os anos de 2015 e 2016

Aspectos comparativos	1975³	1985³	Δ% 1975-1985	2004	2014	Δ% 2004-2014	2015	2016	Δ% 2015-2016
Total de Programas de Mestrado ¹	370	784	111,9	875	1.629	86,2	1.780	1.995	12,1
Total de Programas de Mestrado/Doutorado	...	...	...	1.022	2.061	101,7	2.087	2.106	0,9
Total de Programas de Doutorado	89	332	273,0	32	58	81,3	64	76	18,8
Total de professores envolvido com atividades de pós-graduação ¹	7.500	20.900	178,7	40.725	85.418	109,7	90.130	95.182	5,6
Matrícula de mestres ²	S/I	S/I	...	74.999	149.316	99,1	148.434	159.178	7,2
Matrícula de doutores	S/I	S/I	...	41.261	95.383	131,2	102.207	107.640	5,3
Formação de mestres (Titulados) ²	2.300	4.000	73,9	26.658	53.243	99,7	56.667	59.614	5,2
Formação de doutores (Titulados)	150	700	366,7	8.093	17.286	113,6	18.996	20.603	8,5
Número de Bolsas para Mestrado	1.713	3.957	131,0	16.200	48.113	197,0	49.353	47.830	-3,1
Número de Bolsas para Doutorado	153	819	435,3	11.345	39.954	252,2	42.779	43.188	1,0

Fonte: MEC, Capes/CAA (MEC; Capes, 2004a, p. 161-162; 2004b, p. 197); Geocapes (2004, 2014, 2015, 2016, 2017).

¹ Considerou-se professores com vínculo de permanentes, colaboradores e visitantes.

² A partir de 1998, passou-se a incluir os mestrados profissionais

³ S/I - Sem informação.

Os dados acima evidenciam a evolução da pós-graduação em dois decênios, 1975-1985 e 2004-2014, além dos dois últimos anos de composição de dados no Geocapes: 2015 e 2016. Ao analisar o primeiro decênio apresentado, nota-se que no período de 1975 a 1985 (sob o regime da ditadura militar), os cursos de mestrado dobraram em número passando de 370 para 784, no entanto, a

expansão mais significativa foi nos cursos de doutorado que cresceu 273% em relação ao ano de 1975. O número de professores envolvidos nos programas de pós-graduação passou de 7.500 em 1975 para 20.900 em 1985, um crescimento de 178,7% no período. A expansão maior desse período foi no percentual de doutores titulados que cresceu 366,7%, assim como o volume de bolsas de doutorado que expandiu em 435,3%.

Neste decênio foram implementados o I PNPG (1975-1979) e o II PNPG (1982 a 1985), observando-se dois movimentos: os planejamentos voltados ao aprimoramento de regulações nacionais, que posteriormente se consolida com critérios de regulação e avaliação de desempenho dos cursos e financiamento de Programas e Pesquisas, e, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica com aproximação das necessidades do mercado.

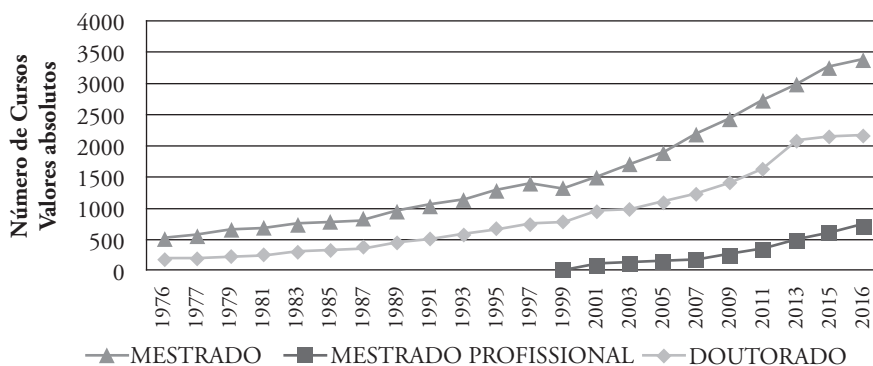
Desse modo, o atual PNPG ao apresentar os primeiros Planos, demonstra a preocupação com a regulação nacional do sistema e a expansão da pós-graduação, e o III PNPG (1986-1989), pensado a partir da necessidade do desenvolvimento científico, “[...] foi elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República” (BRASIL, 2011, p. 25), que tomava por base o desenvolvimento social e econômico, e sobre a qual a ciência deveria ter importante papel (BRASIL, 1986).

Ao analisar os dados referentes à década de 2004 a 2014, expostos na Tabela 1, identifica-se o contexto do IV PNPG (2005-2010), em que a política de expansão da pós-graduação foi mantida, dobrando o número de doutores formados no país, bem como o contingente de professores envolvidos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, o aumento na concessão de bolsas para o doutorado (252,2%) e para o mestrado (197%). Vale ressaltar que Programas com Mestrado e Doutorado passaram a ter maior expressividade no sistema nacional de pós-graduação, embora Programas com apenas o curso de Doutorado tenham crescido 81%, e que passa de 32 Programas de Doutorado em 2004, para 76 em 2016.

Identifica-se, ainda, que no referido decênio dobrou o número de matrículas no mestrado (99%) e aumentou em 131% o número das matrículas no doutorado, auferindo, em 2016, 159 mil matrículas no mestrado e mais de 107 mil matrículas no doutorado.

A expansão pode ser observada no panorama geral de cursos, exposto no gráfico abaixo, que demonstra a evolução desde a década de 1970, com o I PNPG, até 2016, tempo em que se avalia (BRASIL, 2017a) a implementação do atual - V PNPG:

Gráfico 1 - Expansão do número de cursos de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado 1976-2016



Fontes: MEC/Capes (BRASIL, 2010, p. 80); Geocapes (1999-2016).

Os dados da evolução de quarenta anos, exposto no gráfico acima, expressa uma contínua expansão da pós-graduação no Brasil, com destaque para o final da década de 1990 e o aumento significativo de cursos na década de 2000, especialmente até o ano de 2013, quando se nota ligeira estabilidade na evolução do número de novos cursos, fato que pode estar associado ao processo de financiamento da expansão, por meio de agências de fomento à pesquisa, questão tratada na seção, a seguir.

O PNE: perspectivas sobre o financiamento da Meta 14 de expansão da pós-graduação

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), implementado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos, traz um elemento fundamental para a discussão de qualquer política pública: o financiamento, como pilar de sustentação para metas e estratégias.

Martins (2015, p. 170), ao analisar a trajetória do PL que deu origem a Lei do atual PNE, destaca que a “proposta do Executivo veio desacompanhada de um diagnóstico que fundamentasse as vinte metas e respectivas estratégias e o cálculo de sua meta de financiamento”. Para o autor a participação concretizara-se em discussões próximas daquelas do primeiro PNE (2001-2010), quando envolveu o governo federal, os parlamentares e os “seus interlocutores prioritários”¹⁴. Mas, para o cenário de construção do novo PNE, acrescentam-se novos atores:

No campo da chamada comunidade epistêmica, também houve uma novidade: em 2011 foi fundada a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca). Também o segmento privado constituiu suas redes. Em 2008, Abmes, Anup, Abrafi, Anaceu e Semesp de São Paulo criaram o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Os interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto fundaram sua própria associação – a Abraes. (MARTINS, 2015, p. 172).

Neste contexto, os projetos antagônicos disputam o processo de regulação e planejamento da política educacional. Para Amaral (2012, p. 12), o debate importante, em todas as instâncias na construção do Plano, deu-se para estabelecer o papel financiador do Estado, além de prever a “tripla vinculação de seus recursos públicos para a educação: impostos, salário-educação e percentual do PIB”.

A novidade do novo Plano, destacada pelo referido autor, foi estabelecer uma relação do financiamento da educação do país vinculado a um percentual do Produto Interno Bruto (PIB), disposto na Meta 20:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 20).

14 Martins (2015, p. 171) cita os seguintes mantenedores: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPaschoal. Entre seus parceiros figuram, a Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Instituto Natura, Saraiva, BID.

Compreende-se, contudo, que os 14 artigos do PNE também dispõem, em alguma ordem, sobre temas referentes ao financiamento, não somente na Meta 20 e suas respectivas estratégias, as quais fixam importantes normas para o financiamento da educação, como um todo.

Chaves (2012), ao estudar, no contexto da totalidade histórica e política educacional, a questão sobre a efetividade da proposta de financiamento, especificamente as metas 12, 13 e 14 de expansão da educação superior, concluiu que os 10% do PIB aprovados na Lei do PNE não serão suficientes para atender à expansão no setor público, em especial, por possibilitar a transferência de recursos públicos para o setor privado, inclusive para a expansão da pós-graduação por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Na análise do PNE, a Meta 14 dispõe sobre as estratégias de expansão para a pós-graduação, com o seguinte objetivo: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.” (BRASIL, 2014, p. 12). Para a efetividade desta meta, apresenta-se o desdobramento em 14 estratégias que prevê, além do aumento no número de doutores e mestres, a ampliação da atuação das agências de fomento que deverão estabelecer políticas de acesso e inclusão no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Ao analisarmos a evolução das despesas da União para a Capes e para o CNPq, no período de 2010 a 2016, expostos na Tabela 2, observa-se que o volume de recursos destinados ao CNPq é muito inferior aos recursos executados pela Capes.

Os dados evidenciam, ainda, que ao longo do período, o CNPq teve redução de recursos, com exceção do ano de 2013, cujas despesas cresceram 30% em relação ao ano de 2012. Analisando a evolução das despesas da União com o CNPq, no período de 2010 a 2017, observa-se uma redução de quase 29% enquanto que as despesas com a Capes cresceram no período em 26,6%; no entanto, se analisarmos a evolução dos recursos de 2015 a 2017, ocorre uma redução de mais de 54%, evidenciando como a crise econômica afetou gravemente os programas de pós-graduação e o fomento à pesquisa no país. Considerando que o governo aprovou uma Emenda à Constituição, a EC n. 95/2016, que limita as despesas do governo, durante 20 anos, ao índice da inflação do ano anterior, independente

do crescimento da receita e/ou do PIB, a tendência é a de aprofundar os cortes dos recursos com a pós-graduação e a pesquisa, o que inviabilizará o atendimento das metas de expansão de mestres e doutores estabelecidas no PNE e no PNPG.

Tabela 2 – Evolução das despesas liquidadas da União com a Capes e CNPq- 2010-2017. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2018 (IPCA)

ANO	CAPES		CNPq	
	VALORES EM R\$1,00	VARIACÃO ANUAL (ANO ANTERIOR) %	VALORES EM R\$1,00	VARIACÃO ANUAL (ANO ANTERIOR) %
2010	3.164.679.784		1.855.095.767	
2011	4.082.415.339	29,00	1.838.928.859	- 0,87
2012	4.037.361.694	- 1,10	1.951.392.640	6,12
2013	5.679.880.442	40,68	2.537.868.592	30,05
2014	6.759.453.323	19,01	2.344.128.052	-7,63
2015	8.757.417.507	29,56	1.834.940.026	- 21,72
2016	5.327.390.956	- 39,17	1.362.385.866	- 25,75
2017	4.006.127.800	- 24,80	1.318.479.380	- 3,22
	Total	...	Total	...
2010-2017	41.814.726.845		15.043.219.182	
2010-2017	26,6%		-28,9%	
2015-2017	-54,3%		-28,2%	

Fonte: Senado Federal (Portal Orçamento):

Execução Orçamentária por Órgão e Unidade Orçamentária. (BRASIL, s/d).

Na Tabela 3, a seguir, apresentamos a distribuição dos recursos da Capes por programa de ação, nos anos de 2004, 2014, 2015, 2016 e 2017, em valores atualizados de janeiro de 2018 pelo IPCA. Os dados evidenciam que no período de 2004 a 2014, os recursos da Capes foram ampliados em 447,5%, sendo que os recursos para bolsas de estudo para o exterior foram reduzidos em 8,2% assim como os recursos para a avaliação encolheram em 5,6%. Observa-se que os valores destinados a bolsas obtiveram um percentual de aumento de 458,4%. É importante ressaltar que, em 2014, a Capes destinou uma boa parte dos recursos de bolsas para o programa Ciências sem Fronteiras (CsF), mas foi no ano de 2015

que esse programa obteve o maior volume de recursos, concentrando quase a metade dos recursos destinados ao pagamento de bolsas de estudos pelo órgão.

Tabela 3 –Brasil: Orçamento da Capes por itens de ação, valor executado 2004, 2014, 2015, 2016 e dotação orçamentária 2017, Valores (R\$ 1.000,00), a preços de janeiro de 2018 (IPCA)

AÇÃO	2004	2014	Δ% 2004-2014	2015	2016	2017	Δ% 2015-2017
Bolsa de Estudo	1.033.031	5.768.224	458,4%	7.381.394	5.295.793	4.043.817	-45,22%
País	817.737	2.868.132	250,7%	2.440.162	2.532.691	2.597.058	6,43%
Exterior	191.407	175.784	-8,2%	149.793	168.159	231.446	54,51%
Novas Fronteiras/ CsF	...	1.721.770	...	3.617.382	1.677.942	413.923	-88,56%
Cooperação Internacional	23.887	...	...	...	...	...	...
Educação Básica (UAB/Parfor)	...	1.002.538	...	1.174.057	917.001	801.389	-31,74%
Fomento	33.442	480.078	1335,5%	149.549	316.480	343.997	130,02%
Pós-Graduação	33.442	180.072	438,5%	87.229	110.371	170.395	95,34%
Educação Básica	...	300.006	...	62.319	206.109	173.602	178,57%
Portal Periódicos	101.361	209.716	106,9%	315.670	376.070	409.732	29,80%
Avaliação	14.282	13.487	-5,6%	12.884	11.636	26.340	104,43%
VALOR TOTAL	1.182.116	6.471.505	447,5%	7.859.497	5.999.979	4.823.886	-38,62%

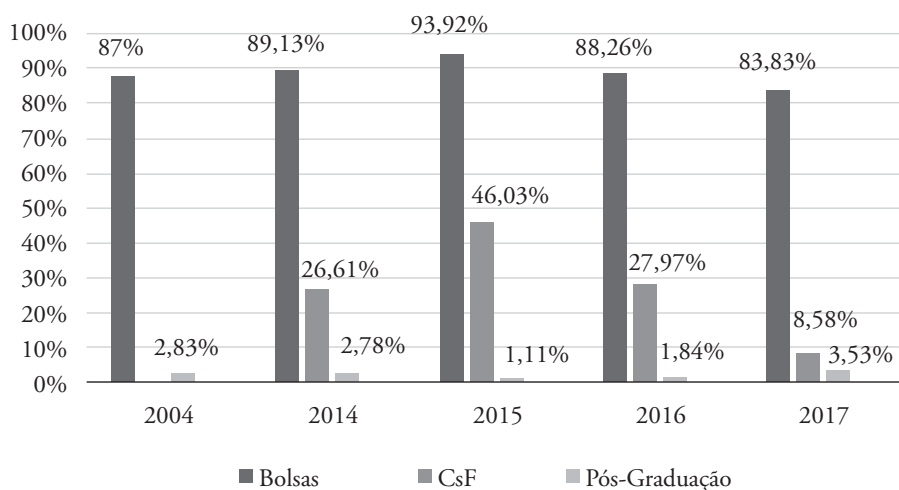
Fonte: Capes (BRASIL, 2018). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/02052017-ORCAMENTO-POR-PPA-2004-2019.pdf>>.

Os dados demonstram que os recursos destinados ao financiamento dos Programas de Pós-Graduação no país obtiveram um aumento significativo no período de 2004 a 2014, no entanto, após a aprovação do PNE (2014) os recursos sofreram redução significativa, passando de 180,072 milhões em 2014, para 87,229 milhões em 2015, uma redução de 51,2% em apenas um ano. Nesse mesmo ano, de 2015, os recursos para o programa CsF foram ampliados em 110,10%, passando de 1,7 bilhões em 2014, para 3,6 bilhões. Observa-se que, antes mesmo da aprovação da EC n. 95/2016, que determinou uma nova política

de ajuste fiscal no país, os recursos para a Capes foram reduzidos em 23,7%, passando de 7,8 bilhões em 2015, para 5,9 bilhões em 2016. A política de cortes orçamentários foi ampliada no ano de 2017 e, mesmo ainda sem termos os valores liquidados desse ano, é possível identificar nos recursos orçados (dotação inicial de 2017) uma redução de mais de 1 bilhão (4,8 bilhões) em relação ao ano anterior. Analisando o período 2015 a 2017, quando a crise econômica atinge seu ápice no país, o orçamento da Capes sofreu uma redução de 38,6%. O maior corte se deu nas bolsas do programa CsF (-88,6%) e nas bolsas do Programa Nacional de Formação de Professores – Parfor (-31,7%).

No Gráfico 2 a seguir, mostramos a distribuição percentual dos recursos da Capes em bolsas, no programa Ciências sem Fronteiras (CsF) e nos Programas de Pós-Graduação (PPG) do país, no período de 2004 a 2017, em valores atualizados pelo IPCA de janeiro de 2018. Os dados evidenciam que a prioridade dos recursos da Capes é para pagamento de bolsas, ocupando mais de 85% dos recursos totais no período, com destaque para as bolsas do programa CsF que foi criado em 2014 e, no ano de 2015, quase 50% dos recursos de bolsas foram utilizados para o mesmo.

Gráfico 2 - Distribuição dos recursos da Capes - Bolsas, CsF e Pós-Graduação, de 2004 a 2017, em %



Fonte: Capes (BRASIL, 2018). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/02052017-ORCAMENTO-POR-PPA-2004-2019.pdf>>

Nota: 1) Valores atualizados IPCA jan-2018/ 2) 2017 - dotação inicial

Os dados expostos no Gráfico 2 evidenciam os efeitos do ajuste fiscal adotado no país nas verbas destinadas à Capes, cuja redução na oferta de bolsas para estudantes e no fomento aos programas de pós-graduação, afetará de forma negativa a política de expansão da pós-graduação *stricto sensu* no país prevista no PNE e no PNPG.

PNPG e PNE: interfaces sob a produção de conhecimento mediada pelo capital

A Comissão Especial de Acompanhamento do V PNPG (2011-2020), instituída por meio da Portaria Capesn. 106, de 17 de julho de 2012, em seu relatório divulgado em fevereiro de 2017 sobre o quinquênio (2011-2015), apresenta como consolidada a implantação de “[...] mudanças propostas no PNPG, como, por exemplo, a nova periodicidade da avaliação, que passou de trienal para quadrienal, além de diversas outras contribuições, como nas áreas de internacionalização e inovação” (BRASIL, 2017a, p. 3). O documento apresenta, ainda, as projeções e as recomendações para o quinquênio 2016-2020, com base no que foi realizado até o ano de 2015.

Optou-se por detalhar três projeções expostas no relatório, que são definidas no V PNPG e se correlacionam com a política de expansão exposta no PNE: a) a avaliação da pós-graduação; b) a pós-graduação como recurso para empresas; e, c) o financiamento da pós-graduação.

a) Avaliação da pós-graduação

Passados vinte anos da implementação do novo formato de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, resultante da Portaria n. 2.264, de 19 de dezembro de 1997, cuja ênfase central foi o desempenho dos Programas/Docentes por meio de critérios produtivistas comparativos com Programas Internacionais. A comissão demonstra que após a implementação do atual PNPG, em 2011, têm-se elevado os Programas considerados de referência. “[...] em especial aqueles com conceitos 6 e 7, como parte do processo avaliativo quadrienal para estes PPGs. As recomendações 3, 5 e 6 envolvem o reconhecimento crescente, que se reflete

na avaliação dos indicadores extra-acadêmicos, que estão evoluindo”. A comissão observa que ainda há o que avançar para 2020, especialmente no movimento de reconhecer e induzir, “via avaliação, a aproximação das demandas da sociedade, seja por uma maior aproximação com o meio empresarial ou pelo atendimento às demandas sociais” (BRASIL, 2017a, p.10).

Recomenda-se para o quinquênio (2016-2020) o reforço a uma política específica que contemple a questão das assimetrias regionais, “permitindo um grau de flexibilidade na avaliação em função da possibilidade de apoiar de forma diferenciada mestrados localizados em regiões em estado de desenvolvimento ainda incipiente” (BRASIL, 2017a, p.10). Recomendação que converge com o modelo de expansão apresentado no Plano Nacional de Educação (PNE), Meta 14, estratégia 14.5 que visa “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014, p. 10).

A análise do documento indica que a política de expansão nesse cenário se consolidará por meio de PPGs em redes ou associações, definindo-se “uma política específica para os Programas Multicêntricos, procurando tratá-los no quadro geral de redes e associações [...]” (BRASIL, 2017a, p. 16). Movimento também colocado no PNE, estratégia 14.9, que visa “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, *incentivando a atuação em rede* e o fortalecimento de grupos de pesquisa” (BRASIL, 2014, p. 10, grifos nossos). Embora esta meta se demonstre tímida na resolução das assimetrias, haja vista que as assimetrias regionais se configuram historicamente como a principal característica nas políticas científicas do país, reconhece-se que já é uma ação interessante, mas que precisará avançar muito na busca da redução das desigualdades sociais. (BRASIL, 1965; FERREIRA; RODRIGUES, 2018).

b) *Recursos Humanos para empresas*

A Comissão de Acompanhamento do V PNPG mostra que os resultados alcançados no campo profissional são promissores, que “*os cursos de mestrado profissional que eram em número de 603, em 2015, podem chegar a 1.198 em 2020,*

crescimento de 98,7%” (BRASIL, 2017a, p. 7-8, grifos nossos), o que pressupõe que os mestrados profissionais, implantados pela Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998, apresentam “[...] um efeito multiplicador da pós-graduação e à garantia da expansão, do crescimento e da consolidação da qualidade do sistema nacional de pós-graduação (FERREIRA, 2015, p.92-93).

O V PNPG apresenta a educação profissional, instituída na pós-graduação pelo mestrado profissional, em 1998, e doutorado profissional¹⁵, em 2017, ainda inexistente no Sistema Nacional de Pós-Graduação, como modalidade capaz de capacitar profissionais mais qualificados para o exercício da prática profissional, com intuito de atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho. (BRASIL, 2010a). A Portaria n. 389/2017 que implementa o doutorado, dispõe como objetivos principais do mestrado e doutorado profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e

V - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2017b, p. 61).

Observa-se que o excerto corresponde ao que se coloca no atual PNPG sobre a educação profissional, como modalidade que deve expandir-se por contribuir com a “sustentabilidade econômica social, cultural, ambiental”, apresentando-se como resposta às necessidades do mercado:

15 Publicado no Diário Oficial da União (DOU), pela Portaria n. 389, de 23 de março de 2017, que institui as modalidades de mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2017b, s/p).

Atualmente, os investimentos em formação de quadros para os setores produtivos na indústria, serviços em geral e governos em todos os níveis em particular são componentes dos programas de desenvolvimento de “territórios de cidadania” de mesorregiões e de aceleração do crescimento, entre outros. São necessárias mais e melhores profissionais e o sistema de ensino brasileiro deve dar respostas estratégicas. (BRASIL, 2010b, p. 261).

Neste sentido, a recomendação da Comissão retrata as expectativas do Estado para a educação profissional, e conclui que embora haja poucos programas em andamento, eles devem obter maior visibilidade, pois “[...] a formação de recursos humanos para empresas não atingirá resultados significativos a não ser que sejam adotados novos procedimentos no período restante de vigência do plano”. Assim, colocam a necessidade de se observar “[...] a novidade representada pelo novo código de C&T, Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016, pode ser apropriada como uma alternativa importante para se pensar novas ações que envolvam a pós-graduação, juntamente com o setor privado”. (BRASIL, 2017a, p.11).

Inferese que o modelo econômico adotado por Cardoso com a reforma do Estado e refinado nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff/Temer, pôs a economia brasileira a se constituir em um excelente destino para o capital estrangeiro e de novos arranjos em instituições republicanas para o desenvolvimento de mercados. Esse modelo está assentado em bases da doutrina fundada por Hayek, em 1944, que defendia uma inigualável virtude do mercado, na qual o “[...] igualitarismo promovido pelo estado do bem estar destruiu a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (PAULANI, 2006, p. 6).

Paulani (2006), ao tratar sobre análise econômica e estrutural do Brasil, expõe que o movimento em prol do mercado prescinde completamente de uma chamada ‘ciência econômica’, sobre a qual,

O neoliberalismo é, em primeiro lugar, normativo: o mercado deve dominar tudo e o Estado deve ficar reduzido ao papel de preservar as instituições que permitam o funcionamento do primeiro. Em decorrência disso, ele é essencialmente prescritivo, arrolando as medidas que devem ser tomadas para que seja construído (ou reconstruído) esse mundo ideal, completamente organizado pelo mercado. Não há papel aí, portanto, para a ‘ciência’ econômica. A

norma que define essa doutrina não decorre da constatação ‘científica’ (que seria em princípio produzida pelo paradigma neoclássico) de que essa sociedade é a melhor possível e/ou de que o mercado é o demiurgo de um processo que maximiza utilidades e lucros e minimiza custos, produzindo o “ótimo social”. (2006, p. 6).

Neste contexto, manter o pagamento da dívida pública como prioridade do governo em detrimento da produção do conhecimento por meio do financiamento da pesquisa e da pós-graduação no país é fundamental para o fortalecimento do mercado. Assim, a expansão da pós-graduação por meio de mestrados e doutorados profissionais é uma política que vai ao encontro dos interesses das empresas na capacitação de trabalhadores e na produção de conhecimentos inovadores e de uma ciência aplicada para o mercado. Isso porque é exatamente este modelo econômico que ampliará e fornecerá as diretrizes gerais para a condução das políticas sociais e científicas do país. E, desse modo, a pós-graduação, como principal produtora de ciência e inovação no país, se coloca como executora das políticas de Estado.

c) *Financiamento da Pós-Graduação*

O tema financiamento, foco de nossa investigação, é exposto no relatório sobre a execução do PNPG com a projeção para o papel das agências de fomento, Capes e CNPq, principal foco exposto nas primeiras estratégias de expansão da Meta 14 do PNE: “14.1 - expandir o *financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento*; 14.2 - estimular a integração e a *atuação articulada* entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - *Capes e as agências estaduais de fomento à pesquisa*”. (BRASIL, 2014, p. 10).

Contraditoriamente, apresentou-se na seção 2 (Cf. Tabela 2), o decréscimo no investimento para estas agências, de 2015 a 2017, com -54,3% na Capes e -28,2% no CNPq, que impacta justamente na ampliação do papel destas instituições como financiadoras da pós-graduação e da pesquisa e que propicie a expansão esperada. Deste modo, considera-se comprometida a projeção colocada no relatório da comissão (PNPG) para expansão de bolsas ofertadas nas agências Capes e CNPq até o ano 2020, que devem corresponder: “[...] CAPES 88.004 bolsas de mestrado, 96.791 doutorado e 3.491 pós-doutorado. Para o CNPq as

projeções eram 12.427 mestrado, 12.734 doutorado e 2.351 pós-doutorado”. (BRASIL, 2017a, p.13).

Outro ponto de destaque para a efetivação do PNPG-2011-2020, refere-se à titulação de doutores, ação também projetada pelo PNE, com as estratégias “14.12 - *ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes*” (BRASIL, 2014, p. 10). A projeção do PNPG neste tema demonstra que “[...] o número percentual de doutores por mil habitantes era em 2008 de 1,4. A projeção do PNPG 2011-2020 para expansão do número de doutores por mil habitantes para 2013 era de 2,7 e 4,5 em 2020”. (BRASIL, 2017a, p.13). Contudo, o estudo de Ferreira demonstra que esta proporção é enganosa ao analisar as regiões do Brasil, e que as assimetrias regionais tornam essa meta ainda mais desafiadora:

Se considerarmos o número de doutores por 1.000 habitantes do país, os dados evidenciam que o Brasil possui um baixo índice de doutores: 0,69. O Distrito Federal é o que apresenta o melhor resultado, com 1,49 doutores por mil habitantes, e o estado do Maranhão tem o menor número de doutores por mil habitantes: somente 0,17, seguido de Roraima com 0,27 doutores. Analisando os dados por região, observa-se que a região Sul apresenta o melhor resultado com 0,99 doutores por mil habitantes e a região Norte, o pior, com 0,40, seguida pela região Nordeste, com 0,47 doutores por 1.000 habitantes. (FERREIRA, 2016, p. 24).

A expansão para titular doutores depende ainda do aumento referente ao número de cursos e de bolsas. Em relação a isso, a comissão que monitora a execução do PNPG observa, à luz do crescimento constante no número de alunos matriculados e titulados, que a evolução no número de mestrado, mestrado profissional e doutorado, sinaliza que “a pós-graduação brasileira é uma política consolidada e, neste momento, deve-se buscar o aperfeiçoamento dos seus mecanismos de ação”. Ressalta ainda, que

É importante a ocorrência de uma maior expansão por parte dos cursos de doutorado, em relação aos cursos de mestrado, bem como o franco avanço dos cursos de mestrado profissional. Esta realidade apresenta potencial para modificar a morfologia da pós-graduação, no que tange especificamente à formação de recursos humanos, e isto é importante, na medida do consequente impacto que terá no

desenvolvimento da ciência no país. Doutorados profissionais e doutorados “diretos” devem ser objeto de considerável discussão por parte da CAPES e em conjunto com a comunidade científica. (BRASIL, 2017a, p. 14).

Pode-se inferir que esta conduta está ligada à dinâmica que o capital apresenta no decorrer da história ao personalizar suas mudanças, pois “é na produção que se cria riqueza, a partir da combinação social de formas de trabalho, de diferentes qualificações” (CHESNAIS, 1996, p. 15). Tal materialidade se consolida em um processo, que o referido autor chama de mundialização do capital¹⁶, em que se traduz a capacidade estratégica de produção nas diversas áreas de desenvolvimento, e nas relações humanas, como a educação.

Observa-se, com isso, que a realidade posta na pós-graduação, num processo de expansão aprimorado na última década e orientado por Planos Nacionais, é apenas uma parte de um processo mais amplo e complexo que envolve a relação Estado-Sociedade, assim como a produção científica e o desenvolvimento do capital no intercâmbio de numerosos fatores que se convergem não apenas para o plano econômico, mas para novas condutas na vida social (CHESNAIS, 1996, 2005).

Considerações Finais

Analisou-se, neste estudo, de forma sintética o processo de expansão e financiamento da pós-graduação no Brasil, pelo prisma do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) e das metas estratégicas do PNE, o qual apresenta um cenário complexo, posto que as agências de fomento que regulamentam e financiam pesquisas e, consequentemente, programas de pós-graduação, revelam que as agências de regulação e fomento, Capes, CNPq e fundações estaduais de

16 Esta expressão “[...] é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”. Situação que vale também na esfera financeira, pois “a integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberação e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real.” (CHESNAIS, 1996, p. 17).

apoio à pesquisa, incentivam áreas prioritárias no desenvolvimento econômico e estratégico para as políticas de Estado. Além disso, os professores que mais se destacam nos indicadores de produção científica internacional, num processo recíproco e intensificado, também atuam em suas atividades laborais, balizados pelas formas de financiamento e avaliação do trabalho docente.

Numa análise mais global, apresentou-se que a atual situação de crise econômica brasileira afetou também a produção de pesquisas e investimento na pós-graduação, uma vez que a mesma está atrelada às políticas econômicas do país. Fato que pode deixar a comunidade acadêmica apreensiva em relação à manutenção dos Programas, já que, em médio e longo prazos, poderá tornar inviável a proposta de uma maior expansão e metas do atual PNPG e PNE.

A tendência que se apresenta no país é a da adoção de uma política de produção com menos recursos. Nesse sentido, a prioridade será valorizar publicações online, expandir a pós-graduação por meio da oferta de Mestrados e Doutorados Profissionais e cursos de Pós-Graduação a Distância, o que trará, a médio prazo, consequências drásticas para a qualidade da pós-graduação e para o trabalho do professor, ainda mais intensificado, tendo, cada vez mais, que captar recursos no mercado. É nesse contexto que normas internacionais (ditadas pelos organismos internacionais e consolidadas no Brasil) são ajustadas à realidade de cada país, para inovação e tecnologia, cujas políticas econômicas, monetárias, fiscais e sociais objetivadas no mercado foram viáveis para o empreendimento de uma ressignificação na atuação do Estado, tomando novas formas de valorização do capital no processo de produção de conhecimento.

Referências

AMARAL, Nelson. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71, 2017, p. 1-25.

BRASIL. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República**: 1986-89. Brasília, DF: Planejamento, 1986. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/49>>. Acesso em: 10 fev. 2018. BRASIL. Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Parecer n. 977/65**, CESu, aprovado em 3-12-1965. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior. **CAPES: 50 anos a serviço da pós-graduação**. Brasília: Capes; Fundação Getúlio Vargas, 2002. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001600.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Conselho Nacional de Pós-Graduação. I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1975-1979). In: Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **IV PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010)**. Anexos. Brasília: MEC; CAPES, dez., p. 115-171. 2004a.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (1982-1985). In: _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **IV PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010)**. Anexos. Brasília: CAPES, dez. 2004. p. 173-188.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – V PNPG (2011-2020)**. Volume 1. Brasília: Capes, 2010a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – V PNPG (2011-2020)**. Volume 2. Brasília: Capes, 2010b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Revista Capes 60 anos**. Brasília, DF: Assessoria de Comunicação Social (ACS) da Capes. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018

_____. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão constituída pela Portaria n. 126/2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&itemid=>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. GEOCAPES. **Investimento da Capes em Bolsas e fomento** (valores em R\$ mil)- 2014. Gráfico. 201. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Comissão Especial de acompanhamento do PNPG-2011-2020. **Relatório Final 2016**. Brasília, DF: Capes, fev. 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/231117-Relatorio-PNPG-Final-2016-CS.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*. 2017b. Brasília, DF: **DOU** n. 58, sexta-feira, 24 de mar. 2017, p. 61. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8328-portaria-institui-doutorado-profissional>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Orçamentos - dotação e execução 2004 a 2017**. [online]. 2018. Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/08042016-ORCAMENTO-2004-2015.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. SENADO FEDERAL. (Portal Orçamento): **Execução Orçamentária por Órgão e Unidade Orçamentária**. (s.d.) Disponível em: <<http://www8d.senado.gov.br/BOE/BI/logon/start.do?ivsLogonToken=WWW8D.senado.gov.br%3A6400%408834162JNTAll7sIkuZYwsrQpYi0ec8834160JjTDHo2Tjpjr-tGsiqzJRIIU>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira**: o caso da UFPA. 436f, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Política de Financiamento da Educação Superior no Brasil** - uma análise dos Planos Nacionais de Educação. Projeto Bolsa Produtividade CNPQ. 2012.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, 2015, p.95-120.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François (Org). A finança mundializada. São Paulo: Boitempo, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. **O trabalho do Professor jovem-doutor na pós-graduação**: produção de conhecimento e discurso do professor. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

_____. **As estratégias do PNE para a Pós-Graduação**: interfaces entre a expansão e o financiamento das agências de fomento à pesquisa. Pesquisa de Pós-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém: UFPA, 2016.

FERREIRA, Luciana R.; RODRIGUES, Diana. Assimetrias no financiamento de bolsas de estudo no Brasil: análise a partir do processo de internacionalização e expansão e da Educação Superior. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini (Orgs.) **Financiamento e Avaliação na Expansão da Educação Superior**. Anápolis, GO: editora UFG, 2018, p.60-92

LEVITAS, R. **The Inclusive Society?** Social Exclusion and New Labour. Snd. ed. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTINS, Paulo Sena. **O Financiamento da Educação do PNE 2014-2024**. Câmara dos Deputados. Brasília: Consultoria Legislativa, maio, 2015.

MÉZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Editora da Unicamp e Boitempo Editorial, 2002.

MÉZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULANI, Leda Maria. Economia e retórica: o capítulo brasileiro. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 3-22, Mar. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000100001&lng=en&nrm=iso>. access on 11 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572006000100001>.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho do Professor nas Federais*: estranhamento e significados. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, nov. 2011.

_____. **New Brazilian University?** A busca de resultados comercializáveis. Para quem? Relatório Científico Final [Processo Fapesp n. 2009/08661- 0]. São Paulo: Fapesp, jun. 2015.

TOWNSEND, P. **Poverty in the United Kingdom**: A Survey of Household Resources and Standards of Living. First Edit ed. Middlesex: Penguin Books, 1979.

Capítulo III

A Pós-Graduação e o sistema científico em Portugal depois de Bolonha: uma expansão ainda insuficiente

Maria Luísa Machado Cerdeira¹⁷
Belmiro Gil Cabrito¹⁸

1 Introdução: breve retrato da educação em Portugal

Portugal vem passando por inúmeras e diversificadas medidas de política educativa, nomeadamente no que respeita ao ensino superior, nas últimas décadas. Desde a retomada de um Portugal Democrático em 1974, decorrente da Revolução Democrática de 1974, até os nossos dias, a educação mudou muito no país. E as mudanças ocorreram em todos os níveis de ensino. Respingando por entre essas mudanças, destacamos, a título ilustrativo:

17 Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

18 Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, b.cabrito@ie.ulisboa.pt

- O aumento da duração da escolaridade obrigatória que passou de 4 anos para 6, na década de 1970; para 9 anos, em 1986; e para 12 anos, em 2008; neste momento, nenhum jovem deverá sair do sistema de ensino, seja do ensino regular quanto do ensino profissional, antes dos 18 anos de idade, e a escola pública tem capacidade para abrigar todos os jovens até esse nível etário, independentemente da existência de oferta privada com fins lucrativos;
- A natureza e objetivos do ensino pré-escolar vindo sendo discutidos; todavia, a rede pública não tem capacidade para satisfazer toda a procura pelo que este nível educativo é disponibilizado por instituições públicas e instituições privadas com as quais o Estado realizou protocolos de colaboração; a maior parte das instituições privadas são instituições de solidariedade social, ainda que exista oferta privada com fins lucrativos;
- As taxas reais de escolaridade cresceram a um ritmo impressionante, atingindo hoje índices próximos dos 90% na educação pré-escolar; dos 100% no ensino básico; dos 75%, no ensino secundário (situação que evidencia, todavia, o muito que ainda há a fazer para que a escolaridade obrigatória de 12 anos seja completamente cumprida); dos 30% no ensino superior, indicador que nos permite pensar que o ensino superior português caminha para um ensino superior de massas, em conformidade com Trow (1973). Observe-se o Quadro 1:

Quadro 1 – Taxa real de escolarização por nível de ensino

Nível de ensino	2001/02	2005/06	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Educação pré-escolar	76,3	77,7	85,7	89,3	88,5	87,8	88,5	88,4
Ensino básico	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,4	98,3	97,7
Ensino Secundário	59,7	54,2	72,5	72,3	73,6	74,3	74,6	75,3
Ensino Superior	26,0	27,8	31,9	31,4	31,3	31,3	31,4	33,1

Fonte: PORDATA. Fontes de Dados: DGEEC/Med - MCTES - DIMAS/RAIDES.

O crescimento explosivo da procura pela educação de nível superior desde meados da década de 1970. De fato, a população portuguesa reconhecendo o papel da educação, nomeadamente a superior, no processo de ascensão social, como demonstram cientistas sociais como Bourdieu e Passeron (1970), Bourdieu (1994), Accardo (1983) ou Fields (1995) e na produtividade e reconhecimento salarial, na senda das propostas do capital humano (BECKER, 1964; SCHULTZ, 1961; PSACHAROPOULOS et al., 1992; HINCHLIFFE, 1995), investiu neste nível educativo, sendo que dos cerca de 40.000 estudantes matriculados no início da década de 1970 passamos para 360.000 em 2017.

À procura exponencial de educação superior, os governos responderam aumentando o número de vagas nas universidades existentes (todas públicas: universidades de Lisboa, Porto, Coimbra e Nova de Lisboa) e, nas décadas de 1970 e 1980, foram criadas outras instituições universitárias públicas (universidades do Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, Aveiro, Beira Interior, Évora e Faro e Instituto Universitário de Lisboa).

Além disso, como resposta à procura crescente de educação superior, e com o objetivo de colocar o ensino superior mais próximo das populações e das necessidades reais da economia em quadros altamente qualificados, foi criada uma nova via de ensino superior, mais curta e técnica, o ensino superior politécnico. Nessa perspectiva, ao longo das décadas de 1970 e 1980, foram criados 15 institutos superiores politécnicos, um em cada capital de distrito, apresentando, assim, uma abrangência geográfica nacional.

Apesar do aumento do número de vagas, a procura continuou a exceder a oferta e, nestas circunstâncias, milhares de candidatos ao ensino superior foram, todos os anos, excluídos do acesso a universidades e institutos superiores politécnicos, como se pode concluir da análise dos dados do Quadro 2.

Quadro 2 - Número de candidatos, de vagas e de colocados no ensino superior público, 2008-2017

Anos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Candidatos	53451	52812	52178	46899	45429	40785	42703	48556	49655	52579
Vagas	50219	51352	53410	53500	52258	51461	50820	50595	50688	50838
Colocados	44336	45277	45592	42243	40415	37415	37778	42068	42958	44914
Excluídos	9115	7535	6586	4656	5014	3370	4925	6488	6697	7665
Colocações (%)	82,9	85,7	87,4	90,1	89,0	91,7	88,5	86,6	86,5	85,4

Fonte: DGEEC/Med - MCTES | INE, PORDATA. Última atualização: 2016-08-22.

No ano de 1989, foi abolido o exame de final do ensino secundário cuja realização com sucesso era uma das condições necessárias para aceder ao ensino superior. Assim, a partir desse ano, o número de candidatos ao ensino superior aumentou a um ritmo superior ao dos anos anteriores; deste modo, o número de jovens que queriam frequentar o ensino superior e que a ele não tinham acesso, aumentou de forma muito rápida, criando um “exército de candidatos” que se direccionaram para oportunidades que, entretanto, iam surgindo na forma de oferta privada de ensino superior. Na verdade, a procura criou a oferta: face à existência de um número elevado de candidatos que não acediam ao ensino superior público, os empresários empenharam-se no investimento neste segmento “empresarial” de procura garantida.

Face às dificuldades, ou à falta de vontade política dos governos em alargar a rede pública no sentido de garantir um lugar para cada candidato ao ensino superior, ao longo da década de 1980, foram surgindo instituições privadas de ensino superior, ainda que sem qualquer enquadramento legal, mas “reconhecidas” informalmente pelo governo e pelo mercado. Apesar de essas instituições não possuírem existência legal, alguns governantes e o mercado foram aceitando os seus diplomados pelo que o ensino superior privado foi proliferando, ainda que “à margem da lei”. Em 1986, o governo de então legislou no sentido de oficializar aquilo que já existia informalmente e o ensino superior foi aberto à iniciativa privada.

Com a abertura do ensino superior à iniciativa privada rapidamente surgiram dezenas de instituições privadas de ensino superior, que absorviam uma boa parte dos candidatos ao ensino superior público mas ao qual não acediam; o ensino superior entrou, assim, na senda da privatização, sendo que os investidores privados perceberam a modalidade do ensino superior como um nicho altamente rentável, havendo um crescimento muitíssimo rápido, chegando a abranger um terço dos estudantes matriculados neste nível de educação. Mais recentemente, por razões várias, nomeadamente a queda na procura de educação superior associada às políticas de austeridade que o país veio a vivenciar desde a crise financeira de 2008, e o aumento da oferta pública de vagas, o número de matriculados no ensino superior privado vem se reduzindo de forma acentuada, como pode ser verificado no Quadro 3.

Quadro 3 - Evolução do número de estudantes inscritos por tipo de instituição no ensino superior

Anos	Subsistema e tipo de ensino						
	Total	Público			Privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
1990	157 869	119 733	95 746	23 987	38 136	32 756	5 380
1995	290 348	186 286	132 199	54 087	104 062	84 895	19 167
2000	373 745	255 008	164 722	90 286	118 737	88 190	30 547
2005	380 937	282 273	173 897	108 376	98 664	67 157	31 507
2010	383 627	293 828	183 806	110 022	89 799	60 174	29 625
2011	396 268	307 978	193 106	114 872	88 290	60 452	27 838
2012	390 273	311 574	197 912	113 662	78 699	55 147	23 552
2013	371 000	303 710	197 036	106 674	67 290	48 716	18 574
2014	362 200	301 654	198 380	103 274	60 546	44 495	16 051
2015	349 658	292 359	191 707	100 652	57 299	42 666	14 633
2016	356 399	297 884	191 633	106 251	58 515	42 981	15 534
2017	361 943	302 596	192 201	110 395	59 347	43 013	16 334
Variação 2017-1990 %	129%	153%	101%	360%	56%	31%	204%
Variação 2017-2010 %	-6%	3%	5%	0%	-34%	-29%	-45%

Fonte: PORDATA. Fontes de Dados: DGEEC/Med - MCTES - DIMAS/RAIDES.

Como se pode inferir dos valores do Quadro 3, a um crescimento explosivo da procura de ensino superior privado entre 1990 e 2017 contrapõe-se a queda significativa registrada no período 2010-2017, permitindo concluir que a redução da procura pela educação superior que ocorreu no país a partir de 2010 se deu, fundamentalmente, em consequência do florescimento das instituições privadas. O peso do ensino superior privado no total dos matriculados, portanto, veio reduzindo fixando-se atualmente, em cerca de 16% do número total de matrículas, como se pode concluir dos dados do Quadro 4.

A partir de 1992, para além da privatização do ensino superior por via do surgimento do ensino superior privado, iniciou-se um processo de privatização do ensino superior público em Portugal, porque para frequentar este nível de ensino tornou-se necessário pagar taxas de frequência (designadas por “propinas” em Portugal). Nesse primeiro enquadramento legal (Lei n. 20/92), referia-se que os montantes obtidos a partir dessas taxas deveriam ser aplicados nas instituições de ensino superior (laboratórios, internet, bibliotecas), no sentido de melhorar

a qualidade do ensino público. Contudo, isso não ocorreu em virtude de os governos terem iniciado um processo de diminuição do financiamento público para o ensino superior público. Assim, as instituições públicas de ensino superior colmataram a diminuição das receitas oriundas do Orçamento de Estado com as receitas propinas pagas pelos estudantes, e que cresceram de cerca de 400 euros/ano em 1992 para os 1.069 euros em 2016/2017.

Quadro 4 - Evolução do número de estudantes inscritos por tipo de instituição no ensino superior (%)

Anos	Ens. Sup. Público	Ens. Sup. Privado	Anos	Ens. Sup. Público	Ens. Sup. Privado
1990	75,8	24,2	2010	76,6	23,4
1995	64,2	35,8	2015	83,6	16,4
2000	68,2	31,8	2016	83,6	16,4
2005	74,9	25,1	2017	83,6	16,4

Fonte: Elaborado a partir de PORDATA. Fontes de Dados: DGEEC/MEd - MCTES - DIMAS/RAIDES.

A privatização do ensino superior público é, certamente, uma das razões por que a parte do Orçamento do Estado destinado para que o orçamento das instituições públicas de ensino superior viesse a diminuir rapidamente desde a década de 1990. Essa diminuição tornou-se ainda mais significativa ao acompanhar a crise financeira por que o país passou a partir de 2008.

Quadro 5 - Evolução da % dos recursos públicos no orçamento das instituições de ensino superior público

Anos	1995	2005	2008	2011	2012	2013	2014
%	95	68	62	69	54	58	62

Fonte: Elaborado a partir de OCDE (2017). Education at Glance 2017. Indicator B3.

A realçar outra mudança significativa no ensino superior português nas últimas décadas é a sua feminização; atualmente, a maioria dos estudantes portugueses do ensino superior são mulheres, como pode observar-se no Quadro 6:

Quadro 6 - A feminização do ensino superior em Portugal

Anos	Total	Masculino		Feminino	
		Nº	%	Nº	%
1978	81582	47517	58,2	34065	41,8
1980	80919	45370	56,1	35549	43,9
1990	157869	68123	43,2	89746	56,8
2000	373745	162524	43,5	211221	56,5
2010	383627	179151	46,7	204476	53,3
2015	356339	166117	46,6	190282	53,4

Fontes: Entidades: DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA. Última atualização: 2016-10-04.

Sendo certo que o ensino superior cresceu e se feminizou, também é de destacar o alargamento da sua base social de recrutamento; assim, acompanhando a expansão numérica do ensino superior podemos constatar, também, que os jovens oriundos dos estratos sociais menos favorecidos têm entrado com mais “facilidade” neste nível de ensino, ainda que a sua participação continue minoritária, conduzindo-nos a um ensino superior que ainda é para as elites (CABRITO, 2002; CERDEIRA et al., 2014, 2017) como pode concluir-se da análise dos valores do Quadro 7.

Quadro 7 - Estrutura socioeconômica dos estudantes do ensino superior - Portugal (%)

Rendimento do agregado familiar	1994-1995	2004-2005	2010-2011	2015-2016
Alto/médio alto	14,4	17,3	38,2	36,7
Médio	71,8	74,1	43,8	46,7
Baixo	13,8	8,6	18,0	16,6

Fonte: Cabrito, 2002; Cerdeira et al., 2014 (Projeto CESTES 1), 2017 (Projeto CESTES 2).

Pode-se também registrar que o capital cultural dos candidatos ao ensino superior vem evidenciando uma melhoria gradativa do nível médio de habilitações académicas dos pais dos estudantes do ensino superior. Assinale-se que, em geral, os estudantes do ensino superior possuem pais com um nível académico mais elevado do que o dos portugueses em geral/população residente, o que vem dar mais força à hipótese de que o ensino superior, em Portugal, ainda se encontra

elitizado, apesar do processo de democratização e de universalização que vem conhecendo, realmente, nas últimas décadas (CABRITO, 2002; CERDEIRA et al., 2014, 2017).

Quadro 8 - Habilitações dos pais dos estudantes do ensino superior - comparação com as habilitações da população residente no país em 2016 (%)

	Pai		Mãe		População residente
	2010	2016	2010	2016	2016
Até 9º ano	36,9	47,7	33,3	39,1	61,8
10º-11º-12º Ano	40,1	25,5	45,2	28,9	20,4
Ensino Superior	22,9	26,8	21,5	32,0	17,8

Fonte: Cerdeira et al., 2017; PORDATA - as qualificações da população residente em Portugal.

Como se pode observar do exposto anteriormente, muitas foram as alterações que a educação em Portugal, nomeadamente a educação de nível superior, conheceu nos últimos anos. Têm sido mudanças estruturais que reconfiguraram o ensino superior em Portugal e que se podem expressar em expansão, democratização e privatização.

Todavia, outras mudanças estruturais ocorreram e que transformaram completamente o figurino do ensino superior, não apenas o português mas o europeu, nomeadamente as resultantes da aplicação do acordado na Declaração de Bolonha.

2. A circulação do capital cultural na Europa e a Declaração de Bolonha

2.1 A Declaração de Bolonha e a harmonização o ensino superior no EEES

Falar de Bolonha é falar sobre a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, um espaço no qual o capital escolar de cada indivíduo é reconhecido por

intermédio de um sistema de créditos que mede o tempo de estudos superiores em ECTS (*European Credit Transfer System*).

Na Europa, até o início do presente século, eram muitos e diversificados os sistemas de ensino superior existentes e os diplomas que cada um disponibilizava. Era também diferente o número de anos necessários para obter um diploma de graduação e pós-graduação nos vários países, e difícil um diplomado por uma universidade do seu país ver reconhecida a sua formação noutro país da Europa. O desenvolvimento do ensino superior como indispensável ao processo de construção da União Europeia, aliado à necessidade de circulação do capital intelectual, à semelhança do que já ocorria com o capital financeiro, exigia uma normalização dos sistemas educativos.

Em geral, e no que respeita ao número de anos necessários para a obtenção de um diploma do ensino superior, havia, basicamente, dois modelos. O modelo Europeu Continental, que exigia 4, 5 ou mesmo 6 anos (o caso de medicina, por exemplo) para obter uma primeira graduação, designada por “licenciatura”; mais dois anos de estudos superiores para obter o grau de mestre e, finalmente, mais 3 a 4 anos para obter o título de doutor; e o modelo inglês que exigia 3 anos de estudos superiores para a graduação, mais 2 para obtenção do grau de mestre e mais 1 ou 2 anos para o grau de doutor.

As desigualdades entre os dois modelos são evidentes e a harmonização dos sistemas educativos imperativa. O desenvolvimento da Europa comunitária e do Espaço Europeu de Ensino Superior exigia procedimentos aceites por todos os países, de forma a que todos os estudantes fossem tratados de forma igual no espaço europeu, ainda que respeitando especificidades nacionais. Para tal, era necessário optar por um dos dois modelos e encontrar uma forma de “medir” o valor de cada diploma, independentemente do nome que lhe era atribuído.

Na decisão tomada, muitos terão sido os fatores considerados pelos governos, mas a essa decisão certamente não foi estranho a necessidade de “produzir mais com menos”, isto é, proporcionar igual certificação com o dispêndio mínimo de recursos.

Nesse sentido, a opção pelo modelo inglês, também utilizado pelos EUA, seria a escolha “natural” num exercício de poupança e de eficácia contribuindo para a construção mais rápida de uma Europa do conhecimento capaz de

enfrentar a competição internacional, nomeadamente norte-americana e asiática.

O processo de Bolonha repercutiu, pois, de forma estrutural, no ensino superior europeu ao estabelecer um sistema de 3 ciclos de menor duração. Assim, o ensino superior europeu atual encontra-se estruturado num sistema de 3+2+3 anos: 1º ciclo, de graduação, que pode durar 3 ou 4 anos; um 2º ciclo, de duração entre 2 e 1 anos que permite a obtenção do diploma de mestre e um 3º ciclo, com uma duração de 3 anos e que disponibiliza o título de doutor.

Em algumas áreas científicas, como certos cursos de engenharia e os cursos de medicina, veterinária, psicologia e advocacia, para que os respectivos diplomados possam exercer a função para a qual se formaram, é obrigatória a realização dos 1º e 2º ciclos, transformado num único ciclo integrado de 5 anos, no final dos quais o estudante obtém o grau de mestre.

Entretanto, a harmonização procurada neste novo formato de ensino superior é conseguida pela atribuição de determinado número de créditos (ECTS) a cada unidade curricular que o estudante obtém com sucesso e que é estabelecido em função do trabalho que o estudante tem de executar para ter sucesso naquela unidade curricular, medido pelo número de horas de assistência a aulas e seminários, pelo trabalho de pesquisa necessário, pelo trabalho de campo a realizar, pelos testes de avaliação. Assim, cada ano de estudos superiores vale, em cada um dos países que assinaram a Declaração de Bolonha, 60 créditos e, deste modo, torna-se possível equiparar diplomas obtidos em tantos países e instituições diferentes que caracterizam a realidade que é o Espaço Europeu de Ensino Superior.

Naturalmente, dentre os elementos que terão determinado a escolha do modelo inglês, não pode excluir-se o fator financeiro. Na verdade, a adoção do modelo inglês resultou numa enorme poupança para os signatários da Declaração de Bolonha cujos governos se encontravam, aliás, com grandes dificuldades para fazer face a todas as solicitações de natureza social que o Estado do Bem-Estar, mesmo na sua forma incipiente ou “terminal”, garante.

Até 2006, o modelo mais usual era o de 5 + 2 + 3 anos (correspondendo, respectivamente, aos graus de licenciatura, mestrado e doutoramento) e o Estado financiava as universidades ao longo do primeiro ciclo (5 anos) e o primeiro ano do segundo ciclo. Assim, as instituições eram financiadas por 6 anos por aluno

de acordo com uma fórmula em que o número de alunos é fundamental. Ora, a partir da adoção do modelo inglês, os Estados continuam a financiar o 1º ciclo, só que este ciclo, agora, dura apenas 3 anos pelo que, e excetuando-se o caso dos cursos com o mestrado integrado, os governos poupam 3 anos de financiamento por aluno.

Nestas circunstâncias, sendo certo que nenhuma decisão é tomada em função de um único critério, é indiscutível o papel que o fator financeiro terá desempenhado na decisão europeia de reestruturar o ensino superior em conformidade com o modelo inglês.

Naturalmente, esta diminuição do financiamento público das instituições públicas de ensino superior obriga as instituições a procurar fontes externas de financiamento para além dos alunos, enveredando por políticas de diversificação de fontes de financiamento (JOHNSTONE, 2013; CERDEIRA, 2007, 2009) que poderão acarretar problemas de qualidade e de definição e cumprimento da missão das universidades (FROELICH, 1999).

2.2 A Declaração de Bolonha e a evolução da procura de pós-graduação

Um dos efeitos mais visíveis e rápidos da aplicação da Declaração de Bolonha no ensino superior português foi, sem dúvida, o crescimento intenso de cursos de pós-graduação. Efetivamente, na maior parte dos casos, terminado o 1º ciclo, o estudante pode integrar-se no mercado de trabalho. Quer dizer, para cada ciclo do ensino superior existe, no mercado, um segmento do mercado de trabalho que lhe é afeito, nomeadamente o dos Técnicos Superiores (em Educação, Turismo, Informática, Gestão, etc.). Deste modo, no final do 1º ciclo, concluídos 3 anos de ensino superior, universidades e institutos superiores politécnicos enviam para o mercado indivíduos qualificados e certificados para o desempenho de funções adequadas.

Todavia, o mercado, como é demonstrado pelas teorias do capital humano (BECKER, 1964) e as teorias da seleção (SPENCE, 1973; COLLINS, 1979) e da segmentação do mercado (DOERINGER; PIORE, 1971), agiu “à revelia”

do que os políticos desenharam e não contratou os jovens portadores do 1º ciclo do ensino superior. Na verdade, face à coexistência, durante alguns anos, de indivíduos que competiam pela mesma posição profissional, mas portadores de um número diferente de anos de estudos superiores (5 anos, os portadores da graduação “antiga” e 3 anos os portadores da graduação pós-Bolonha), o mercado (os empresários) preferiu os candidatos portadores da graduação antiga pelo fato de um maior número de anos de estudo parecer garantir um maior nível de conhecimentos e de competências (BERG, 1970; THUROW, 1970).

Por outro lado, e no mesmo sentido, o “mercado” preferiu, em geral, indivíduos “mais velhos”, mais experientes pelo que foi dada preferência a portadores da graduação antiga que teriam 23 ou mais anos, portanto um pouco mais velhos, maduros e experientes que os jovens que se formaram no quadro das reformas induzidas pela Declaração de Bolonha que terminavam o 1º ciclo e procuravam inserir-se no mercado de trabalho com 21 anos de idade.

Nestas circunstâncias, não é de estranhar que os estudantes pós-Bolonha tenham, após uma fase inicial, prosseguido os estudos e procurando concluir, pelo menos, o 2º ciclo de estudos superiores. Assim, ao invés de o mercado ser procurado por uma mão de obra qualificada com 3 anos de ensino superior, objetivo previsto no processo de Bolonha, verificou-se um adiamento dessa entrada para que os novos trabalhadores pudessem concluir mais dois anos de estudos superiores e, assim, competir com os indivíduos que já se encontravam no mercado com formações anteriores.

Naturalmente, esta procura de pós-graduação levou a que o número de mestres e de doutores tenha aumentado de forma muito intensa na última década, como se pode observar no Quadro 9.

Quadro 9 - Alunos matriculados no ensino superior: total e por nível de formação (indivíduo)

Anos	Bach/ Lic/ 1.º Ciclo	Mestrado Integrado	Mestrado	Especia- lização	Doutora- mento	Total	Peso % Bach/ Lic/ 1.º Ciclo	Peso% Pós- Graduação
2000	360 263	//	8 725	1 802	2 955	373 745	96,4%	3,6%
2001	373 457	//	8 692	2 173	3 381	387 703	96,3%	3,7%
2002	380 905	//	8 545	2 841	4 310	396 601	96,0%	4,0%
2003	381 835	//	10 524	3 119	5 353	400 831	95,3%	4,7%

Continuação_Quadro 9

Anos	Bach/ Lic/ 1.º Ciclo	Mestrado Integrado	Mestrado	Especia- lização	Doutora- mento	Total	Peso % Bach/ Lic/ 1.º Ciclo	Peso% Pós- Graduação
2004	373 860	//	11 106	3 758	6 339	395 063	94,6%	5,4%
2005	359 018	//	11 422	3 509	6 988	380 937	94,2%	5,8%
2006	341 495	//	12 007	5 305	8 505	367 312	93,0%	7,0%
2007	321 481	18 326	11 608	5 729	9 585	366 729	87,7%	12,3%
2008	285 992	47 525	27 204	4 852	11 344	376 917	75,9%	24,1%
2009	262 453	56 558	35 541	5 021	13 429	373 002	70,4%	29,6%
2010	256 732	60 657	44 752	5 109	16 377	383 627	66,9%	33,1%
2011	256 028	61 971	55 145	4 831	18 293	396 268	64,6%	35,4%
2012	246 197	62 687	58 186	3 990	19 213	390 273	63,1%	36,9%
2013	231 474	63 048	54 217	2 790	19 471	371 000	62,4%	37,6%
2014	220 823	62 950	54 751	3 431	20 245	362 200	61,0%	39,0%
2015	212 866	59 941	53 582	3 804	19 465	349 658	60,9%	39,1%
2016	218 081	60 852	54 433	3 819	19 214	356 399	61,2%	38,8%
2017	222 011	60 684	55 684	3 805	19 759	361 943	61,3%	38,7%

Peso em 2017	61%	17%	15%	1%	5%	100%
-----------------	------------	------------	------------	-----------	-----------	-------------

Fonte: Elaborado a partir de DGEEC/MEd - MCTES - DIMAS/RAIDES.

Nota: A coluna Bach/Lic/1ºciclo inclui Curso Técnico superior profissional, Bacharelato, CESE, Licenciatura, Complemento de Formação e Licenciatura/1º ciclo.

A análise das cifras numéricas constantes no quadro mostra bem o crescimento da procura de pós-graduação após 2006 e, se é verdade que nos primeiros anos do pós-Bolonha o curso de mestrado era uma via percebida pelos estudantes como forma de obterem 5 anos de estudos superiores e, assim, poderem competir com os licenciados anteriores que já se encontravam no mercado, é indiscutível que essa procura passou a ser como que “um dado adquirido” algum tempo depois da adoção da Declaração de Bolonha. De fato, a partir de 2010, a ideia de realizar um mestrado para competir com as licenciaturas anteriores deixou de ter qualquer racionalidade pelo que, no momento, os estudantes portugueses continuam a procurar cursos de pós-graduação perspetivando a educação como uma alavanca social.

Importante é, também, perceber os efeitos que esta procura tem tido no número de diplomados de cada um dos ciclos. Observe-se o Quadro 10.

Quadro 10 - Diplomados no ensino superior: total e por nível de formação

Anos	Bach/ Lic/ 1.º Ciclo	Mestrado Integrado	Mestrado	Especia- lização	Douto- ramento	Total	Peso % Bach/ Lic/ 1.º Ciclo	Peso% Pós- Graduação
1991	18 374	//	297	0	0	18 671	98%	2%
1995	34 196	//	1 407	336	0	35 939	95%	5%
2000	51 129	//	1 953	622	551	54 255	94%	6%
2005	63 923	//	3 152	1 914	998	69 987	91%	9%
2006	63 867	//	4 248	2 619	1 094	71 828	89%	11%
2007	72 965	//984	5 323	2 735	1 269	83 276	88%	12%
2008	69 149	//4 831	6 274	2 470	1 285	84 009	82%	18%
2009	56 439	//6 782	9 369	2 710	1 267	76 567	74%	26%
2010	54 044	//7 029	12 515	3 607	1 414	78 609	69%	31%
2011	51 721	//7 420	14 733	3 303	1 608	78 785	66%	34%
2012	51 011	//7 797	18 367	2 376	1 859	81 410	63%	37%
2013	51 470	//7 698	17 316	1 952	2 463	80 899	64%	36%
2014	47 593	//7 831	16 202	1 777	2 503	75 906	63%	37%
2015	47 494	//8 166	16 746	2 135	2 351	76 892	62%	38%
2016	46 550	//8 469	15 553	0	2 344	(R) 73 086	64%	36%

Peso % 2010	94%	0%	4%	1%	1%	100%
Peso % 2016	64%	12%	21%	0%	3%	100%

Fonte: Elaborado a partir de PORDATA; Última atualização: 2017-10-27.
Fontes de Dados: DGEEC/MED - MCTES - DIMAS/RAIDES.

Se dúvidas existissem sobre os caminhos da educação superior em Portugal após Bolonha, os dados do Quadro 10 vêm dirimi-las. De fato, é extremamente significativo o crescimento do peso da pós-graduação no total dos diplomados em Portugal, depois de 2010, que atinge já os 36% em 2016.

3. O ensino superior português no contexto internacional

3.1 Portugal e a/na União Europeia

A análise da evolução do ensino superior português ficaria limitada se não o colocássemos no contexto internacional. Os dados anteriores mostram que o sistema científico português tem evoluído de forma bastante positiva. Cresceu quer o número de matrículas no ensino superior quer o número de diplomados,

sendo notório o crescimento da pós-graduação, e particularmente após a aplicação do disposto no Processo de Bolonha. Todavia, pode se colocar a questão: o crescimento registrado aproximou Portugal dos países mais desenvolvidos, nomeadamente da União Europeia, ou aquele crescimento serviu, apenas, para acompanhar o que se passou no resto do mundo?

Para responder a esta questão, lançou-se mão de alguns indicadores que permitem contextualizar a forma como Portugal tem reagido à competição internacional. Observe-se o Quadro 11.

Quadro 11 – Evolução do número de doutoramentos (ISCED 8) por 100 mil habitantes

Grupos/Países	Doutoramentos por 100 mil hab.	
	2004	2015
Anos		
UE28 - União Europeia (28 Países)s	16,8	-
DE - Alemanha	28,0	35,8
AT - Áustria	29,9	25,4
BE - Bélgica	14,2	24,8
BG - Bulgária	5,1	20,1
CY - Chipre	1,8	9,1
HR - Croácia	8,3	20,9
DK - Dinamarca	14,6	38,3
SK - Eslováquia	15,9	35,3
SI - Eslovénia	17,8	48,5
ES - Espanha	19,0	24,4
EE - Estónia	15,3	⌊ 15,8
FI - Finlândia	26,8	36,5
FR - França	-	⌊ Pro 20,7
GR - Grécia	11,8-	
HU - Hungria	8,8	12,3
IE - Irlanda	16,8	⌊ Pro 37,4
IT - Itália	14,7	17,3
LV - Letónia	3,7	12,9
LT - Lituânia	8,9	14,4
LU - Luxemburgo	-	18,8
MT - Malta	-	Pro 6,9
NL - Países Baixos	16,5	27,5
PL - Polónia	14,3	10,0
PT - Portugal	8,5s	22,7
UK - Reino Unido	25,4s	40,9
CZ - República Checa	17,0	23,1
RO - Roménia	12,5s	20,1
SE - Suécia	30,6	37,2
IS - Islândia	3,4	-
NO - Noruega	16,5	27,1
CH - Suíça	37,5	46,5
US - Estados Unidos da América	16,4-	
JP - Japão	11,9-	

Fonte: PORDATA. Fontes de Dados: Eurostat | Unesco-UIS | OCDE | Entidades Nacionais - Recolha de Dados UOE. Eurostat | NU | Institutos Nacionais de Estatística - Recolha de Dados Rapid, Joint, Nowcast. Última atualização: 2017-09-25.

Os valores do Quadro 11 mostram um desempenho notável de Portugal entre 2004 e 2015. Neste período, o número de doutoramentos por 100 mil habitantes em Portugal, quase que triplicou e se em 2004 apenas 5 países apresentavam um menor número de doutoramentos por 100 mil habitantes do que Portugal, em 2015 esse número subiu para 13 países.

Outro indicador interessante para compreender o sentido da evolução que um sistema científico percorre é o número de publicações indexadas na *Web of Science* por milhão de habitantes. Observe-se o Quadro 12 que apresenta a evolução desse indicador nas últimas décadas, nos países membros da União Europeia.

Quadro 12 - Número de publicações* indexadas na *Web of Science* por milhão de habitantes** nos vários países da União Europeia

Países	2005			2010			2015		
	Nº de Publicações	Total População	Nº Publ/ Milhão Hab	Nº de Publicações	Total População	Nº Publ/ Milhão Hab	Nº de Publicações	Total População	Nº Publ/ Milhão Hab
Dinamarca	8 989	5 411 405	1 661	11 645	5 534 738	2 104	17 260	5 659 715	3 050
Suécia	16 698	9 011 392	1 853	19 117	9 340 682	2 047	24 986	9 747 355	2 563
Finlândia	8 127	5 236 611	1 552	9 487	5 351 427	1 773	12 013	5 471 753	2 195
Holanda	23 071	16 305 526	1 415	29 446	16 574 989	1 777	36 241	16 900 726	2 144
Irlanda	5 618	4 111 672	1 366	8 149	4 549 428	1 791	9 413	4 628 949 (p)	2 034
Bélgica	12 930	10 445 852	1 238	16 490	10 839 905	1 521	20 701	11 208 986 (s)	1 847
Eslovénia	2 061	1 997 590	1 032	2 969	2 046 976	1 450	3 654	2 062 874	1 771
Luxemburgo	179	461 230	388	487	502 066	970	977	562 958	1 735
Áustria	8 963	8 201 359	1 093	11 484	8 351 643	1 375	14 778	8 576 261	1 723
Reino Unido	74 688	60 182 050	1 241	86 270	62 510 197	1 380	104 024	64 875 165 (e)	1 603
Portugal	5 349	10 494 672	510	9 123	10 573 479	863	13 464	10 374 822 (e)	1 298
Alemanha	75 006	82 500 849	909	87 407	81 802 257	1 069	101 362	81 197 537	1 248
Estónia	750	1 358 850	552	1 198	1 333 290	899	1 626	1 313 271	1 238
Chipre	271	733 067	370	624	819 140	762	1 020	847 008	1 204
Espanha	30 909	43 296 338	714	44 181	46 486 619	950	54 705	46 449 565	1 178
Rep. Checa	5 866	10 198 855	575	8 973	10 462 088	858	12 155	10 538 275	1 153
Itália	41 903	57 874 753	724	52 742	59 190 143	891	66 023	60 795 612	1 086
França	53 724	62 772 870	856	63 526	64 658 856	982	72 076	66 415 161 (s,p)	1 085
Grécia	7 950	10 969 912	725	10 648	11 119 289	958	10 497	10 858 018	967
Croácia							3 188	4 225 316	754
Polónia	14 038	38 173 835	368	19 424	38 022 869 (s)	511	26 848	38 005 614	706
Lituânia	901	3 355 220	269	1 667	3 141 976	531	2 063	2 921 262	706
Hungria	4 969	10 097 549	492	5 132	10 014 324	512	6 823	9 855 571	692
Malta	63	402 668	156	115	414 027	278	288	429 344	671
Eslováquia	1 955	5 372 685	364	2 783	5 390 410	516	3 338	5 421 349	616
Roménia				6 667	20 294 683	329	7 638	19 870 647 (e)	384
Letónia	322	2 249 724	143	396	2 120 504	187	709	1 986 096	357
Bulgária				2 194	7 421 766	296	2 191	7 202 198	304

Fonte: Elaborado a partir de DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, consultada em setembro 2017.

* DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Apuramento efetuado a 15 e 16 de dezembro de 2016, a partir de: Web of Science - WoS (Science Citation Index - SCI), Clarivate Analytics ** Dados da População - Statistical Office of the European Communities (Eurostat).

Como se pode observar, também neste indicador o desempenho de Portugal foi muito bom. Entre 2005 e 2015, o número de publicações por milhão de habitantes quase triplicou, passando Portugal a ocupar o 11º lugar entre os 28 países da União Europeia, em 2015, depois de ter ocupado a 17ª posição em 2005 e em 2010.

De igual forma, também é significativo o esforço de Portugal no desenvolvimento do seu ensino superior e investigação, quando se analisa a taxa de crescimento médio anual, entre 2005 e 2015, do número de publicações indexadas na *Web of Science* por milhão de habitantes nos países da União Europeia. Observe-se o Quadro 13.

Quadro 13 - Taxa de crescimento médio anual, entre 2005 e 2015, do número de publicações* indexadas na *Web of Science* por milhão de habitantes** nos vários países da União Europeia

País	Taxa (%)	País	Taxa (%)
Luxemburgo	16	Áustria	5
Malta	16	Holanda	4
Chipre	13	Itália	4
Lituânia	10	Bélgica	4
Portugal	10	Irlanda	4
Letónia	10	Finlândia	4
Estónia	8	Hungria	3
República Checa	7	Suécia	3
Polónia	7	Alemanha	3
Dinamarca	6	Grécia	3
Eslovénia	6	Reino Unido	3
Eslováquia	5	França	2
Espanha	5		

Fonte: * DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Apuramento efetuado a 15 e 16 de dezembro de 2016, a partir de: *Web of Science - WoS (Science Citation Index - SCI), Clarivate Analytics ** Dados da População - Statistical Office of the European Communities (Eurostat).

Como se pode observar no Quadro 13, o número de publicações indexadas na *Web of Science* por Portugal, entre 2005 e 2015 cresceu a uma taxa média anual de 10%, situando-se apenas atrás de 3 dos países da União Europeia, número que atesta bem o lugar da educação de Portugal no contexto europeu.

Aliás, o desempenho do sistema científico português nos últimos anos remete-o para um dos sistemas nacionais de ciência com crescimento mais rápido, em termos globais, como se pode concluir dos dados de Marginson (2016), situando-se nos 11 sistemas com maior crescimento a nível mundial entre 1995 e 2011. Observe-se o Quadro 14.

Quadro 14 – Sistemas Nacionais de Ciência com crescimento mais rápido

Países	Artigos publicados em		Taxa média anual de crescimento por país, 1995-2011 (%)
	1995	2011	
Irão	280	8176	23,5
China	9061	89894	15,4
Tunísia	143	1016	13,0
Coreia do Sul	3803	25593	12,7
Malásia	366	2304	12,7
Turquia	1715	8328	10,4
Portugal	990	4626	10,1
Paquistão	313	1268	9,1
Singapura	1141	4543	9,0
Brasil	3436	13148	8,7
Taiwan	4759	14809	7,4

Fonte: Elaborado a partir de Marginson (2016). *The Dream is Over. The Crisis of Clark Kerr's Californian Idea of Higher Education*. University of California Press, p. 70.

Para finalizar, apresenta-se a evolução do número de indivíduos ligados à investigação, por milhão de habitantes em Portugal e nalguns outros países europeus. Pode-se verificar, no que se relaciona com o pessoal de investigação, que Portugal se aproxima da situação dos países mais desenvolvidos da União Europeia, com uma progressão muito significativa desde 1999 até 2014.

Quadro 15 - Total de Pessoal de Investigação por milhão de habitantes

	1999	2005	2010	2011	2012	2013	2014
Portugal	3 602	4254	8 684	8 910	8 842	9 116	9 320
Alemanha		8 288		10 383		10 684	
França		7 011	8 317	8 573	8 903	9 011	8 980
Reino Unido		7 809	8 360	8 957	9 130	9 542'	10 045

Fonte: Unesco, acesso em: 25 set. 2017.

Reflexões finais

O propósito primeiro deste capítulo era o de apresentar o sistema educativo/científico português e identificar algumas das mudanças que ocorreram neste domínio após a adesão de Portugal à Declaração de Bolonha.

Neste quadro, ao longo do texto foi feito um retrato breve da educação e do ensino superior português, sendo possível concluir que a educação em Portugal está em vias de ser um bem de usufruto universal. O número de anos de escolaridade obrigatória cresceu e os números evidenciam um esforço do país para cumpri-la, apesar de que muito se tem ainda de percorrer para tal.

No que respeita ao ensino superior, os dados oficiais indicam para um processo de universalização deste segmento educativo, sendo que investigações havidas mostram, por um lado, uma melhoria significativa do capital cultural e económico de que são portadores os estudantes do ensino superior e, por outro, e de modo contraditório, que o ensino superior ainda é um ensino para as elites.

De entre as inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na educação em Portugal nas últimas décadas, observou-se os caminhos percorridos pelo ensino superior após a aplicação da Declaração de Bolonha no país. Nesse sentido, ficou evidente o crescimento rápido e a taxas bastante significativas da pós-graduação, bem como da consolidação de Portugal no sistema científico global, particularmente no quadro europeu.

A análise realizada permite afirmar que se está em presença de um sistema educativo que pretende atingir os patamares dos sistemas homólogos dos países mais desenvolvidos, sendo que tal desiderato exige um esforço de investimento na educação e na investigação por parte do país, exigência que transparece, aliás, no Relatório de Avaliação do estado do sistema científico, de ensino superior e inovação em Portugal da OCDE (2018), que aponta que para atingir os patamares dos países mais desenvolvidos, Portugal deve duplicar o investimento nas instituições públicas de ensino superior e quadruplicar o investimento nas instituições privadas.

Referências

ACCARDO, A. **Initiation à la Sociologie de l'Illusionisme Social**. Bordeaux: Le Mascaret, 1983.

BOURDIEU, P. **Raisons Pratiques**. Sur la théorie de l'action. Paris: Editions Seuil, 1994.

_____; PASSERON, J.-C. **Les héritiers [The heirs]**. Paris: Les Éditions Minuit, 1964.

_____; _____. **La reproduction [The reproduction]**. Paris: Les Éditions Minuit 1970.

BECKER, G. S. **Human Capital**. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago; The University of Chicago Press, 1964. 3. ed., 1993.

BERG, I. **Education and Jobs: The Great Training Robbery**. New York: Praeger, 1970.

CABRITO, B. **Financiamento do ensino superior**: Condição social e despesas de educação dos estudantes universitários em Portugal. Lisboa: Educa, 2002.

CERDEIRA, L. Funding for Bologna. A perspective on the financial impacts of the Bologna Process. In: **C 7.2-1 EUA Bologna Handbook, Making Bologna Work**. Berlin: Raabe Nacchschlagen-Finden, 2007.

_____. **O financiamento do ensino superior português**. A partilha de custos. Coimbra: Almedina, 2009.

CERDEIRA, L., CABRITO, B., PATROCÍNIO, T., MACHADO, M. L., & BRITES, R. **Custos dos estudantes do ensino superior português**. Para a compreensão da condição social e económica dos estudantes do ensino superior. Lisboa: Educa, 2014.

_____; CABRITO, B.; PATROCÍNIO, T.; MACHADO, M. L.; BRITES, R.; CURADO A. P. **Custos dos estudantes do ensino superior português**. Relatório CESTES 2. Educa, 2017.

COLLINS, R. **The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification**. New York: Academic Press, 1979.

DOERINGER, P.; PIORE, M. **International Labors Markets and Manpower Analysis**. Lexington: Heath and Co., 1971.

FIELDS, G. Educational Expansion and Labor Markets. In: CARNOY, M. (ed.) **International Encyclopedia of Economics of Education, second edition**. Cambridge: Pergamon, 1995, p. 101-106,

FROELICH, K. A. Diversification of Revenue strategies: Evolving resource dependence in nonprofit organizations. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**. 1999 28: 246-268 DOI: 10.1177/0899764099283002. 1999.

HINCHCLIFFE, K. Education and the Labor Market. In: CARNOY, M. (Ed.) **International Encyclopedia of Economics of Education, second edition**. Cambridge: Pergamon, 1995, p. 20-24.

JOHNSTONE, D. B. **Financing higher education: Worldwide perspectives and lessons**. 2013. Retrieved from: <<http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MARGINSON, S. **The Dream is Over**. The Crisis of Clark Kerr's Californian Idea of Higher Education. University of California Press, 2016.

OECD. **OECD Review of the Tertiary Education, Research and Innovation System in Portugal**, 2018, Summary Document, 5 fev. 2018.

PSACHAROPOULOS, G.; NG, Y. C. Earnings and Education in Latin America: Assessing Priorities for Schooling Investments, **WPS Series No. 1056, The World Bank**, 1992.

SPENCE, M. Job Market Signalling. **Quarterly Journal of Economics**, v. 87, n. 3, p. 335-374, 1973.

SCHULTZ, T. W. "Investment in Human Capital". **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, March 1961, American Economic Association Publications, Pittsburgh, Pennsylvania.

THUROW, L. **Investment in Human Capital**. Belmont, California: Wadsworth, 1970.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass higher education: policies for higher education: General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education**. Paris: OECD, 1973.

Capítulo IV

A pós-graduação e a formação dos doutores em educação no Brasil e no Canadá

Isabela Cristina Marins Braga¹⁹

Lynette Shultz²⁰

Ranilce Guimarães-Iosif²¹

Introdução

Quando se reconstrói a história dos países e de seus povos, ou quando se desenvolve um processo de intercâmbio intercultural ou um projeto de cooperação internacional, a atitude de comparação está sempre presente, mesmo que não seja algo consciente ou que não se revele de modo explícito. (FRANCO, 2000, p. 198).

No campo educacional, as pressões locais e globais se intensificaram e mudaram o foco e o modo como a educação tem sido ofertada, cada vez mais privatizada, competitiva e distante de uma formação para a cidadania democrática,

19 (UCB Brasil). E-mail: isabelaunai@gmail.com

20 (UofA – Canadá). Email: lshultz@ualberta.ca

21 (UofA – Canadá). E-mail: ranilceguimaraes@yahoo.com.br

emancipatória e efetivamente para todos (VICZKO; TASCÓN, 2016; GHOSH; ABDI, 2004). Na pós-graduação, essa tendência pode ser ainda mais danosa porque é nesse espaço que se formam os futuros mestres e doutores em educação, os intelectuais públicos cuja atuação deveria ser pensada a favor da promoção da equidade e justiça social local e global (BOURDIEU, 2001; BRAGA; GUIMARÃES-IOSIF, 2014). As dificuldades experimentadas em cada país estão cada vez mais conectadas ou como destaca Shields (2013), estão cada vez mais generalizadas.

O atual modelo hegemônico de governança avança a passos largos, e as políticas públicas educacionais são modificadas com o intuito de abrirem mais espaço para as parcerias público-privadas e promoverem o Estado a nova função, ligada especialmente à regulação e ao controle (BALL, 2010). Diante desse cenário, o presente capítulo discute os critérios priorizados na avaliação da pós-graduação em educação, no Brasil e no Canadá, de modo a compreender o impacto na formação acadêmica dos doutores em cada contexto. O estudo faz parte de uma pesquisa de estágio de doutorado²², realizada entre o mês de agosto de 2017 a fevereiro de 2018, na *University of Alberta*, Canadá.

Como se trata de países distintos, a aproximação do modelo de análise comparativa apresentada por Franco (2000) se faz apropriada para discutir as similaridades e os distanciamentos entre os dois modelos sem a pretensão de reprodução ou imposição. Para dar corpo a esse método, o estudo utiliza a análise documental, que segundo Evangelista e Shiroma (2016), favorece uma melhor compreensão do fenômeno investigado, pois possibilita um olhar mais profundo sobre o contexto histórico e sociocultural.

No Brasil, a pós-graduação é norteadada por critérios de credenciamento e avaliação, que apesar de contar com a participação dos pares, integra o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agência que coordena os programas de mestrado e doutorado *stricto sensu* de todas as áreas e instituições.

22 Pesquisa financiada pela Capes, na modalidade doutorado sanduíche, consolidada através da parceria entre a Universidade Católica de Brasília (UCB) e a *University of Alberta* (UofA). Pesquisa orientada na UCB, até dezembro de 2017, pela professora Dra. Ranilce Guimarães-Iosif. No Canadá, o doutorado sanduíche foi supervisionado pela professora Dra. Lynette Shultz.

No Canadá, a pós-graduação tem suas particularidades em cada província, que concede autonomia para que cada instituição defina critérios locais de oferta, atuação e avaliação de seus programas. Diante da diversidade e peculiaridade das políticas do contexto canadense, a base referencial de estudo do contexto canadense neste texto se limita à *University of Alberta* (UofA), localizada na província de Alberta. A escolha por esta IES se justifica pelas relações de trabalho e pesquisa desenvolvidos pelas autoras deste trabalho e por se tratar de uma instituição, cuja área de educação é destaque no Canadá e no mundo²³. As diretrizes da pós-graduação em educação da UofA versam sobre critérios voltados para a performance acadêmica, com foco na avaliação por pares, na participação da governança institucional e na disseminação da pesquisa na comunidade.

A leitura da política de pós-graduação nos dois países tem como enfoque a *avaliação do corpo docente, a produção intelectual e a inserção social*. Os documentos analisados foram o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010); o Documento de área referente, a Ficha da última avaliação quadrienal 2013-2016 (BRASIL, 2016), e o Relatório da avaliação quadrienal da área 2013-2016 (BRASIL, 2017), no contexto brasileiro. No Canadá, foram analisados a Lei de Aprendizagem da Educação Superior (*Post-Secondary Learning ACT* - ALBERTA, 2003), o Manual de Referência para os Comitês de Avaliação do Corpo Docente (*Reference Manual for Faculty Evaluation Committees* - UNIVERSITY OF ALBERTA, 2017a), e o Manual do Programa de Pós-graduação (*Graduate Program Manual* - UNIVERSITY OF ALBERTA, 2017b).

O texto está estruturado em três partes: a primeira parte trata da organicidade do sistema brasileiro de pós-graduação em educação; a segunda parte visa compreender como se estrutura o sistema canadense de pós-graduação em educação; e, por fim, a terceira parte discute as similaridades e os distanciamentos entre os dois modelos.

23 De acordo com o *The World University Rankings* 2018, a UofA está entre as 60 melhores universidades do mundo na área de Educação e a 6ª colocada no Canadá. Informações obtidas através do site: <<https://www.timeshighereducation.com>>.

A pós-graduação em Educação no Brasil

De acordo com Boaventura (2009), a pós-graduação brasileira representa o ápice da formação educacional e envolve os segmentos *stricto sensu* que é de responsabilidade da Capes²⁴, e inclui o mestrado acadêmico e profissional e o doutorado; e *lato sensu*, que se refere à especialização orientada para o ensino e está vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Fundada pelo Decreto n. 29.741 de 11 de julho de 1951, a Capes tem como premissa “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”²⁵. Desde a sua criação, migrou gradativamente da demanda inicial de formação de professores para uma lógica orientada pelas políticas reformistas da década de 1990, com maior foco na pesquisa e produtividade acadêmica.

A evolução da política nacional de pós-graduação pode ser notada a partir das modificações realizadas em seus planos, cujas diretrizes foram ampliadas ao longo do tempo. No atual Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020), os objetivos se concentram no dinamismo da pós-graduação, internacionalização, formação de mestres e doutores para atender ao mercado acadêmico e não acadêmico e articulação com a educação básica (BRASIL, 2010). Este documento inclui as diretrizes da política de avaliação e os objetivos refletem as transformações sofridas no contexto educacional em função do neoliberalismo. Para Moreira (2009), estas mudanças apontam para o foco no ranqueamento e na performatividade entre as instituições e a formação de mão de obra para o mercado.

A avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, desde o ano de 1998,

24 As atribuições e responsabilidades designadas para a Capes, estão de acordo com os atos normativos, deliberativos e de assessoramento conduzidos pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). O Parecer mais recente n. 462/2017 (CNE/CES) referente às normas da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, trouxe mudanças significativas com o claro intuito de promover uma expansão mais impactante para o mercado, deixando evidente a necessidade de investir em cursos de mestrado e doutorado profissionais com vistas à inovação. Apesar dessa análise não ser o foco principal deste estudo, é importante destacar a intensa relação entre avaliação e os interesses econômicos.

25 Informações obtidas através do site institucional da Capes, pelo link: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

segue a orientação da Diretoria de Avaliação/Capes (DAV/Capes), sendo realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica representada pelos consultores *ad hoc*, ou seja, avaliação por pares. Com o objetivo de assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país, o sistema de avaliação se estrutura em dois processos distintos, que são: entrada e permanência dos cursos de mestrado profissional, mestrado e doutorado acadêmicos. Os referenciais para a avaliação são representados por fichas e relatórios, além dos documentos de cada área.

O relatório de área da última quadrienal (BRASIL, 2017) ressalta que a avaliação tem o objetivo de verificar se a política dos programas de pós-graduação atende às diretrizes propostas. Dois fatores são fundamentais para justificar a adoção da avaliação no nível *stricto sensu*: o primeiro seria a centralidade da produção do conhecimento na pós-graduação, tanto na área de Educação quanto nas Ciências Humanas de modo geral. O segundo esbarra na necessidade de ampliar e consolidar a qualidade dos programas com especial atenção aos cursos de doutorado, uma vez que a formação de doutores é condição ímpar para ampliar a pós-graduação.

Para operacionalizar a avaliação, as áreas utilizam uma ficha que serve de roteiro para as comissões. A ficha de avaliação em Educação do quadriênio 2013-2016 (BRASIL, 2016) foi composta por cinco quesitos: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente, teses e dissertações; 4) Produção intelectual e; 5) Inserção social. Cada quesito apresenta um conjunto de dimensões e, com exceção do quesito Proposta do programa, cada dimensão é avaliada conforme um determinado peso. O relatório de avaliação do quadriênio (BRASIL, 2017) apontou que a análise destes quesitos utiliza indicadores qualitativos e quantitativos. Entretanto, os 5 quesitos apreciados tiveram 13 indicadores qualitativos contra 21 quantitativos.

Com o intuito de diminuir a indução quantitativa, a comissão da área realizou algumas modificações na quadrienal 2013-2016 (BRASIL, 2016). Em linhas gerais, foram mantidos os itens utilizados na avaliação anterior. A principal alteração refere-se ao quesito 4, quanto à Produção intelectual. O documento de área (BRASIL, 2016) para o quesito Produção Intelectual, no item 4.1 (publicações qualificadas do Programa por docente permanente) passou a considerar a “média

ponderada de até 8 produções mais bem qualificadas por docente permanente”, e não mais toda a produção intelectual como era nas demais avaliações. O objetivo dessa mudança, segundo a própria área, é modificar a indução da avaliação da pós-graduação, passando da lógica de produzir “mais” para produzir “melhor”.

Apesar da alteração se referir especialmente à produção docente, há um impacto direto na avaliação dos discentes, uma vez que o esperado é que alunos e professores publiquem em conjunto e em periódicos bem avaliados pela área (BRASIL, 2017). Além disso, as exigências por produtividade quanto à performance dos doutorandos estão presentes no relatório de avaliação (BRASIL, 2017) ao destacar a necessidade de primar pela qualidade das teses, tomando como referência a publicação dos resultados da pesquisa em veículos bem avaliados pela área; não ultrapassar o período máximo de 4 anos para conclusão do curso, especialmente no caso dos bolsistas; participar de projetos de pesquisa, grupos de pesquisa e eventos. Além dessas exigências integrantes da avaliação, os discentes devem concluir o número mínimo de disciplinas que são definidas em cada programa de doutorado, além da tese. As exigências em relação à extensão ou inserção social ficam quase despercebidas em um contexto em que o peso maior recai sobre a quantidade de artigos publicados e não sobre o impacto na comunidade, como junto aos problemas práticos ligados à educação básica.

O quesito 3, que se refere ao corpo discente, possui 5 itens que foram avaliados com pesos diferentes. O item 3.3, ligado diretamente à qualidade das teses e à produção intelectual, teve maior peso e foi o único item avaliado tanto pela perspectiva qualitativa quanto quantitativa. Entretanto, a avaliação qualitativa se limitou a compreender, segundo o relatório de área (BRASIL, 2017), a relação temática das teses e dissertações produzidas com as linhas de pesquisa dos programas. Isso demonstra, conforme destaca Moreira (2009), que a área ainda está presa à cultura performativa que limita conhecer o real impacto das pesquisas na sociedade.

A demanda por produtividade pode se tornar mais árdua para os discentes quando se analisa a questão do suporte financeiro. De acordo com o Geocapes²⁶,

26 Informações obtidas no Geocapes, através do link: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

no ano de 2016, a Capes distribuiu 100.433 bolsas de estudos e, desse total, apenas 3.271 foram para a área de Educação. Trata-se de um número muito pequeno, principalmente pelo fato de que as IES públicas têm mais recursos disponíveis do que as privadas. Contudo, os alunos das instituições privadas, além de terem um acesso mais limitado às bolsas, precisam trabalhar e dar conta das atividades do programa.

Durante o Seminário de Acompanhamento de Meio Termo, realizado em Brasília, em agosto de 2015, Oliveira, Amaral e Zaidan (2015) apresentaram uma discussão sobre as métricas vigentes e consideraram que o atual peso dado à produção intelectual decorre da falta de formulação de critérios que possam avaliar os demais quesitos, com foco na qualidade.

Sobre a complexidade da atual política de avaliação, Barata (2017) ressalta sua diversidade e magnitude, analisando outros aspectos que alimentam os impasses presentes nesse sistema, como por exemplo, a dificuldade de análises pormenorizadas e circunstanciadas; o excesso de trabalho para a maioria das comissões, mesmo que essa seja distribuída de maneira assimétrica; as diferenças dos contextos regionais e as dificuldades em traçar critérios que consigam vislumbrar as especificidades das áreas.

Tal situação pode ser compreendida dado a grandiosidade do campo científico brasileiro que pode ser vislumbrada nos 3 colégios e nas 9 grandes áreas que possui. Nessa seara, a Educação se destaca por ser uma das áreas mais bem-sucedidas em função da valiosa produção do conhecimento que desenvolve sobre inúmeros temas educacionais (MOREIRA, 2009). Atualmente, a área está representada por 170 programas, distribuídos entre mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado profissional (BRASIL, 2017).

No caso da área de Educação, a centralidade de uma avaliação padronizada dificulta uma análise qualitativa dos critérios e acaba comprometendo tanto o tempo para se pesquisar, quanto para divulgar e refletir sobre os resultados das pesquisas (BOURDIEU, 2001). De acordo com Oliveira, Amaral e Zaidan (2015), é importante destacar os pontos fortes da área, tais como a internacionalização, a produção intelectual, a inserção social. Contudo, a avaliação de aspectos como estes, por meio de indicadores qualitativos ainda é incipiente, dada inclusive a própria dificuldade de defini-los. (BRASIL, 2016; OLIVEIRA, 2017).

Notadamente, a avaliação da pós-graduação é bem-sucedida e contribuiu para a consolidação e expansão das áreas, como é o caso da Educação. Oliveira (2017) aponta que a diretoria de avaliação discute a possibilidade de aperfeiçoar o sistema, mas esbarra em modificações muitas vezes incrementais. É premente estabelecer um diálogo sobre as contradições da política de avaliação, para que não se transforme apenas em um aparato regulatório do Estado.

A pós-graduação em Educação no Canadá

O atual modelo de educação superior no Canadá é resultado das tradições descentralizantes que imprimiram ao Ministério Federal da Educação um papel mais restrito, delegando a cada província a autonomia para legislar acerca de suas políticas educacionais. Todavia, a educação superior do país não ficou totalmente imune às metamorfoses no cenário global das políticas de educação dos últimos 30 anos, ainda que o impacto tenha ocorrido de forma consideravelmente menos acentuado que no contexto brasileiro. De acordo com Jones e Oleksiyenko (2011), a partir da década de 1980, o governo conduziu uma estratégia para estreitar as relações entre a universidade e as empresas privadas sob a influência do neoliberalismo.

Com o intuito de fortalecer o desenvolvimento da pesquisa com a transferência de tecnologia e comercialização, o governo federal reduziu os repasses destinados à educação superior para as províncias (JONES, OLEKSIYENKO, 2011; SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004). Desse modo, o governo provincial custeia parte das despesas das universidades públicas e o restante é cobrado dos estudantes por meio de taxas anuais e pela doação de verbas para pesquisa por parte do setor privado. O país se tornou um dos maiores exportadores de serviços educacionais, sendo um dos destinos preferidos dos estudantes internacionais.

A organização acadêmica e administrativa das IESs na província de Alberta é normatizada pela *Post-Secondary Learning ACT* (ALBERTA, 2003). De acordo com esta lei, a governança da UofA é regida por um sistema bicameral, sendo o Conselho de Governadores e o Conselho das Faculdades Gerais (GFC). A governança empresarial fica a cargo do Conselho de Governadores e a gestão acadêmica é de responsabilidade do GFC.

Este estudo não pretende promover um debate exclusivo sobre as novas estratégias de gestão, mas é pertinente destacar o modelo de governança adotado pela UofA. A governança é um termo polissêmico e multifacetado, pois seu uso está relacionado a diferentes campos, como o político, administrativo, econômico e educacional. Rhodes destaca que a governança simboliza um novo modo de governar que se compõe de novas práticas e regras de gestão e disciplina, e tem a sociedade como protagonista. A figura do Estado permanece nesse modelo, embora conceda maior autonomia aos atores envolvidos e se posicione como um elemento central da regulação (RHODES, 1996).

A governança exercida na *University of Alberta* traz em sua concepção os pressupostos do atual modelo de governança educacional. Apesar de ter como pano de fundo a figura do Estado, a universidade possui autonomia para conduzir seus processos e práticas educativos. O sistema de governança está representado pelos conselheiros executivos e acadêmicos, professores, funcionários, alunos, egressos e membros da sociedade civil organizada.

A pós-graduação na UofA visa uma maior integração entre ensino e pesquisa e, nesse cenário, a internacionalização desempenha um importante papel tanto econômico quanto cultural, propiciando certamente um ambiente acadêmico de aprendizagem mais diverso. De acordo com o conselho da Faculdade de Pós-Graduação e Pesquisa (FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH - FGSR, 2017), órgão estabelecido pela *Post-Secondary Learning ACT* (ALBERTA, 2003), a UofA tem hoje 7.600 alunos de pós-graduação, sendo que 34% são estrangeiros.

Atualmente, a Faculdade de Educação da UofA está dividida em 7 departamentos: Estudos de Política Educacional; Psicologia Educacional; Estudos Educacionais; Educação em Ciências da Saúde; Estudos de Biblioteca e Informação, e Educação Secundária. Os cursos oferecidos são o Mestrado em Educação (MED), Doutorado em Educação (EdD), Doutorado em Filosofia (PhD) e Certificado pós-bacharelado (PBC). Na seção quatro da lei da educação superior (ALBERTA, 2003), no tocante ao *Public Post-secondary Institutions – Student Affairs*, fica claro que os alunos da UofA, independente da área ou programa, devem participar efetivamente da governança da instituição, além de primarem pelo bom desempenho acadêmico.

Quanto ao acompanhamento das atividades desenvolvidas na pós-graduação, os documentos investigados (*University of Alberta*, 2017a; 2017b) reafirmam que a avaliação por pares é fundamental para zelar pela aprendizagem entre aluno-professor e aluno-aluno. De acordo com o GFC e o Conselho de Governadores, em consonância com a *Post-Secondary Learning ACT* (Alberta, 2003), este tipo de avaliação permite vislumbrar resultados tanto numa perspectiva somativa, quanto formativa. A avaliação da *performance* dos doutorandos da área de Educação está associada à formação de um profissional competente que consiga levar a prática da pesquisa para a comunidade.

Os requisitos para obter um diploma de EdD incluem um desempenho satisfatório em vários anos de curso no MEd ou equivalente; ampliação da teoria, prática e pesquisa educacional, ao invés do foco em uma especialização intensiva em uma única área; experiência de campo supervisionada e, período mínimo de residência de 12 meses de estudo em tempo integral na instituição. O Manual da Pós-graduação (*UNIVERSITY OF ALBERTA*, 2017b) destaca que o doutorando é considerado “um candidato provisório” até que seu “exame de candidatura” seja concluído com sucesso. Nesse caso, o estudante tem até 3 anos para concluir todos os requisitos do programa listados acima, além da tese, para então ter sua candidatura aprovada ou não. O tempo integralizado para concluir o curso de doutorado é de 6 anos, que ocasionalmente pode ser estendido.

O Manual da pós-graduação (*UNIVERSITY OF ALBERTA*, 2017b) descreve que a avaliação discente é acompanhada pelos professores e pelo supervisor da tese. Em termos de registro dessa avaliação, o aluno deve fornecer um relatório anual descrevendo suas atividades no curso. O referido documento aponta uma maior autonomia entre o aluno e seu supervisor ou comitê de supervisão. Contudo, a avaliação destaca aspectos ligados à *performance* e ao mérito, especialmente quando se trata de discentes que são beneficiados com algum tipo suporte financeiro.

Atualmente, a FGSR (2017), órgão responsável pela supervisão geral dos programas de pós-graduação da UofA, administra 2.000 prêmios diferentes para distribuição nos departamentos e faculdades. Tais recursos financeiros provêm do governo canadense ou provincial e da sociedade civil. Neste último caso, os recursos se originam principalmente de empresas que têm interesse em uma

determinada pesquisa. Segundo Schugurensky e Naidorf (2004), trata-se de uma mudança na cultura acadêmica que tem como premissa a mercadorização do conhecimento e o capitalismo acadêmico.

Para serem beneficiários dessas bolsas os alunos precisam demonstrar um excelente desempenho acadêmico que é comprovado pelo reconhecimento dos trabalhos publicados e pelas cartas de referências fornecidas por seus professores (FGSR, 2017). Na área de Educação as bolsas estão vinculadas a duas modalidades distintas de prestação de serviços: assistente de ensino de graduação ou assistente de pesquisa de pós-graduação. Isso demonstra que, apesar de os alunos não sofrerem cobranças explícitas por produção intelectual, a relação entre serviço e pesquisa pode gerar um impacto produtivista sobre a atividade de pesquisa (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004).

Tal lógica promove uma mudança na avaliação quanto ao tipo de pesquisa que é priorizada. Os documentos investigados assinalam que a Faculdade de Educação valoriza a pesquisa básica e aplicada e menciona a necessidade de uma avaliação qualitativa e quantitativa. Contudo, dado à origem dos recursos financeiros que a universidade recebe, Schugurensky e Naidorf (2004) descrevem que as empresas privadas entram com os recursos e esperam sua recompensa. Essa contrapartida está ligada à condução das pesquisas e licenças exclusivas sobre as descobertas patenteáveis realizadas nos laboratórios. Nesse sentido, os alunos (especialmente os bolsistas) e os professores devem atender a componentes diferentes que envolvem a contribuição com pesquisas acadêmicas (monografias, dissertações, teses), publicação de artigos em periódicos, capítulos de livro, edição e revisão, além das demandas das parcerias universidade-mercado (UNIVERSITY OF ALBERTA, 2017a).

A pós-graduação em educação: similaridades e distanciamentos

Apesar das diferenças entre os dois contextos analisados, é possível perceber como a lógica do mercado, cada vez mais representada pelas parcerias público-privadas, impacta nos modelos de governança da educação superior. A pós-graduação, por ser um espaço mais reservado para a pesquisa e a inovação, acaba sendo um dos maiores alvos desse ataque mercantil.

A disputa pelo poder revestido pela figura do conhecimento, tem sido alvo de vários estudos no campo educacional (BOURDIEU, 2001; BALL, 2010), pois coloca em jogo o verdadeiro papel da pesquisa. A análise da pós-graduação em dois contextos distintos, como o Brasil e o Canadá, permitiu vislumbrar que apesar das diferenças demográficas, históricas e socioculturais, o *modus operandi* pelo qual a pós-graduação é sistematizada, perpassa pela lógica da avaliação, do controle e da *performance*. Para contribuir com uma análise mais dinâmica, as informações levantadas serão tecidas com base nas seguintes categorias: avaliação do corpo discente, produção intelectual e inserção social.

No Brasil e no Canadá, a organicidade da pós-graduação evidencia algumas diferenças quanto à gestão e à autonomia. A política brasileira de pós-graduação integra um sistema mais centralizado, representado principalmente pela figura da Capes enquanto agência responsável pelo SNPG. Desse modo, a autonomia na condução dos programas torna-se limitada, pois a avaliação da qualidade dos cursos *stricto sensu* tem seus critérios definidos por esta política (BRASIL, 2010).

No caso da pós-graduação canadense, como cada IES conduz sua avaliação, apesar de ter como pano de fundo a lei provincial (ALBERTA, 2003), é possível cuidar para que a avaliação não seja tão homogênea. Além do mais, nota-se um envolvimento maior da comunidade acadêmica nas ações institucionais, especialmente no que se refere à avaliação, dado ao modelo de governança educacional adotado pela UofA.

Nesse sentido, a *avaliação do corpo discente* nestes contextos, atende a perspectivas distintas. No Brasil, apesar de cada IES estabelecer alguns critérios relacionados, por exemplo, ao ingresso nos cursos, número de disciplinas a serem cumpridas, projetos de pesquisa, entre outros, cabe ao programa atender às diretrizes da política de avaliação. Tem-se desse modo, uma autonomia velada já que os programas da área de Educação precisam incorporar em suas diretrizes, estratégias que induzam o cumprimento de tais exigências.

Com isso, as especificidades das áreas e das instituições ficam comprometidas. Conforme Bianchetti, Valle e Pereira (2015), a lógica da avaliação como se tem hoje induz ao ranqueamento e à competitividade entre os programas e os próprios pares, impedindo a condução de uma análise mais pormenorizada de cada IES. No Canadá, o modelo de avaliação preconizado na UofA sugere maior autonomia

para os discentes conduzirem suas pesquisas. Isso porque os documentos da área de Educação elucidam que a avaliação deve considerar a natureza de cada atividade envolvida (*UNIVERSITY OF ALBERTA*, 2017a; 2017b). Entretanto, há uma expectativa em ambos os contextos, quanto ao bom desempenho do ensino ofertado na pós-graduação e à *performance* dos discentes e, consequentemente, dos docentes. Nos documentos analisados, Brasil e Canadá ressaltam a necessidade de atender a critérios relacionados à criatividade, desempenho, produtividade, competitividade e disseminação da pesquisa (*ALBERTA*, 2003; *BRASIL*, 2010).

No Canadá, a avaliação leva em consideração todas as atividades desenvolvidas, sejam elas de ensino, pesquisa ou serviço. Ademais, percebe-se que os critérios de avaliação procuram manter um equilíbrio entre o aspecto quantitativo e o qualitativo. Isso pode ser explicado pelo fato de que a avaliação por pares, do modo como é conduzida em UofA, permite um olhar mais abrangente sobre todas as atividades executadas pelo corpo acadêmico (*UNIVERSITY OF ALBERTA*, 2017b). No Brasil, apesar da avaliação também ser realizada dentro da lógica dos pares, a centralidade da Capes na sua condução prejudica a adoção de critérios mais qualitativos, tendo em vista o tamanho da área de Educação e o número limitado de avaliadores para dar conta de todas as pesquisas produzidas, conforme apontam Barata (2017) e o próprio documento de área (*BRASIL*, 2016).

Quanto ao aspecto da *produção intelectual e a inserção social*, nota-se que a atual política de avaliação protagonizada no Brasil oferece maior pressão por produtividade, já que seus critérios se voltam, principalmente, para o número de publicações (*BRASIL*, 2016). Como consequência, a inserção social enfrenta um desafio maior para se reafirmar (*BOURDIEU*, 2001), já que os discentes têm um tempo reduzido para pesquisar, publicar e cumprir todas as demais exigências dos programas.

No Canadá, a pressão por produtividade pode ser minimizada em razão da autonomia que é maior entre os doutorandos e tende a estimular de modo mais dinâmico a inserção social da pesquisa (*UNIVERSITY OF ALBERTA*, 2017b). Entretanto, em ambos os contextos, a globalização pode trazer danos profundos para a educação quando vem revestida de um apelo performativo e competitivo. Apesar de a pós-graduação nesses países ser gestada por modelos estruturais tão pluriversos, nota-se a máxima da mudança na cultura acadêmica,

conforme explicam Schugurensky e Naidorf (2004). De um lado, o Brasil tem conduzido suas políticas de educação superior com um enfoque produtivista e quantitativista. Por outro lado, a maior relação entre a pesquisa e o serviço na UofA se mostram alinhadas com a nova forma de pensar a educação superior, cada vez mais empreendedora e globalizada, uma vez que as doações do setor privado para a IES revelam um interesse de caráter capitalista.

A nova orientação para o mercado distorce o papel social da pesquisa que tem incorporado a cada década, uma versão mais mercantilizada. Sobre essa tendência Schugurensky e Naidorf (2004, p. 1008) acrescentam:

Nos departamentos de pesquisa intensiva, as demandas por transformações sociais e pesquisa independente, típicas dos anos de 1960 e 1970, foram substituídas por uma abordagem mais pragmática que focalizava sobretudo a pesquisa patrocinada com aplicações comerciais.

Esse fenômeno tem na intervenção do Estado e na avaliação a concretização da mudança das políticas educacionais para atender às demandas do mercado. Todos esses fatores afetam o posicionamento crítico e a prática reflexiva da pesquisa. A respeito disso, Nóvoa (2014) ressalta que é preciso “alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação. Aprofundar o nosso compromisso com a inclusão, a educação e a cultura. É para isso que serve a investigação educacional” (p. 20).

Nesse sentido, é premente repensar a formação dos doutores da área de Educação frente às contradições impostas pelas políticas neoliberais (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004). A prática da pesquisa torna-se o símbolo da luta pela libertação de tantas forças de dominação, e a reflexividade, enquanto exercício da objetivação de suas próprias práticas, é fundamental para o pesquisador (BOURDIEU, 2001).

Considerações finais

O presente capítulo buscou identificar as aproximações e os distanciamentos presentes na pós-graduação em Educação no Brasil e no Canadá, com o intuito

de conhecer os critérios de avaliação que são priorizados em cada contexto e o respectivo impacto na formação acadêmica dos doutores da área. Em geral, apesar das peculiaridades, a análise dos documentos investigados evidencia que a atual política da pós-graduação, em ambos os países, encontra-se alinhada às transformações vivenciadas no campo educacional nas últimas décadas em virtude da globalização hegemônica e das novas formas de se pensar e se governar a educação superior. A lógica vigente ressalta aspectos ligados à governança, avaliação e *performance* que são conduzidos de modos diferentes em cada contexto e reafirmam a mudança estrutural pela qual a pesquisa, a ciência e os pesquisadores estão passando.

As similaridades da pós-graduação no Brasil e no Canadá esbarram no aspecto da avaliação, com vistas à performatividade. Contudo, a centralidade da política de avaliação da pós-graduação confere ao contexto brasileiro a adoção de critérios mais quantitativos do que qualitativos e uma maior pressão para produzir e publicar. O que distancia a política adotada nesses modelos esbarra na questão da autonomia e no tempo para maturação da pesquisa, que, no contexto canadense, é possível observar que os discentes têm mais liberdade para conduzir seus estudos e em razão disso, conseguem promover uma maior e melhor aproximação entre pesquisa e prática social. Entretanto, é importante destacar que os alunos bolsistas da UofA estão sujeitos a maiores cobranças no processo de avaliação.

O perfil dos doutores em educação que estão sendo formados, especialmente no Brasil, enfatiza a produtividade e promove um alijamento entre a pesquisa e a inserção social. No Canadá, a atenção se volta ao modo como a pesquisa tem sido conduzida, colocada cada vez mais a serviço do capitalismo dado à estreita relação entre universidade e setor privado. Para combater os inúmeros desafios que emergem no campo educacional, é necessário que os intelectuais adotem uma nova postura, que, segundo Nóvoa (2014) e Bourdieu (2001), deve refletir a liderança, o diálogo, a colaboração e o debate, com o firme propósito de enriquecer o conhecimento acerca das questões sociais. Reduzir a área de educação a um instrumento de produtividade implica aceitar a transformação da alma do intelectual passando de um cientista engajado a um capitalista cada vez mais competitivo.

Os apontamentos tecidos não sugerem uma postura contra a atual política da pós-graduação no Brasil ou no Canadá, mas visam compreender os desafios, impasses e perspectivas enfrentados, sobretudo quanto à adoção de critérios quantitativos que podem comprometer o papel dos futuros doutores e o real impacto das pesquisas em educação para o desenvolvimento social.

Referências

ALBERTA, Province of. **Post-secondary Learning Act**. Province of Alberta, 2003. Published by Alberta Queen's Printer, Edmonton, Alberta.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>>. Acesso em: 28 maio 2017.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. **Impasses e Perspectivas da Avaliação**. Fortaleza: Seminário, 2017. 13 slides, color.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Newton sucupira, a pós-graduação e a universidade. **EDUFBA**, Salvador-BA, p. 143-153, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-09.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRAGA, Isabela Cristina Marins; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. O “oceano quantitativista” na avaliação da pós-graduação: implicações para o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 42, p. 479-498, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/11630/8185>>. Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano**

Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, v. 1, dez./2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 24 maio. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2016**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Educação. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional**: contribuições do marxismo. Mimeografado, 2016.

FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH (FGSR). **Prospective students and current students**. 2017. Disponível em: <<https://www.ualberta.ca/graduate-studies/about>>. Acesso em: set./dez. 2017.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago./ 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313698011>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

GHOSH, R.; ABDI, A. A. **Education and the Politics of Difference**. 2nd. Edition: Select Canadian Perspectives, 2004.

JONES, G. A.; OLEKSIYENKO, A. The internationalization of Canadian university research: a global higher education matrix analysis of multi-level governance. **Higher Educ.** v. 61, p. 4-57, 2011. DOI 10.1007/s10734-010-9324-8.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, m. 3, p. 23-42, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a investigação em Educação? **Revista Lusófona de Educação**, n. 28, p. 11-12, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Apontamentos para a construção de um novo modelo de avaliação da pós-graduação**. Fortaleza: Seminário, 2017. 25 slides, color.

_____.; AMARAL, Nelson Cardoso do; ZAIDAN, Samira. **Acompanhamento de meio Termo SNPG**. Brasília: Seminário, 2015. 5 slides, color.

RHODES, R. A. W. The new governance: governing without government. **Political Studies**, v. 44, p. 652-667. 1996.

SHIELDS, Carolyn M. **Transformative Leadership in Education: Equitable Change in an Uncertain and Complex World**, Taylor and Francis, 2013. ProQuest Ebook Central.

SCHUGURENSKY, D.; NAIDORE, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 997-1022, out./2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314214017>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

UNIVERSITY OF ALBERTA. **Reference Manual for Faculty Evaluation Committees**. 2017a. Disponível em: <<https://educadmin.ualberta.ca/content/governance>>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. **Graduate Program Manual**. 2017b. Disponível em: <<https://www.ualberta.ca/graduate-studies/about/graduate-program-manual>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

VICZLO, Melody; TASCÓN, Clara I. Performing Internationalization of Higher Education in Canadian National Policy. **Canadian Journal of Higher Education**. Revue canadienne d'enseignement supérieur. v. 46, n. 2, 2016, p. 1-18.

Capítulo V

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: características e contexto

Elisa Maria Costa Pereira de S. Thiago²⁷

Vanessa Oliveira Andreotti²⁸

Introdução

Nas primeiras duas décadas após sua fundação em 1951, a Capes se ocupou, em larga medida, de prover o necessário fomento e expertise para capacitar, em nível superior, quadros de professores e de técnicos com o intuito de fortalecer a emergente graduação e o emergente parque industrial nacional. Já na década de 1970, entretanto, o foco das ações da Capes voltou-se para o incremento da pós-graduação *stricto sensu*, integrada à pesquisa e considerada

27 Coordenadora-geral de avaliação e acompanhamento na Diretoria de Avaliação da Capes, em Brasília, Brasil. elisa.thiago@capes.gov.br

28 Professora titular da Cátedra de Pesquisa Canadense em questões relacionadas à globalização, desigualdades e transformações sociais através da educação no Departamento de Estudos Educacionais da Faculdade de Educação, na Universidade de British Columbia em Vancouver, no Canadá. vanessa.andreotti@gmail.com

de importância estratégica para o Sistema Universitário Brasileiro de então. A partir deste momento, tratava-se de criar cursos de mestrado – e, em menor escala, de doutorado – para oferecer às instituições brasileiras de ensino superior condições de assegurar a graduação quadros de docentes com formação adequada. Neste contexto, em 1996, a avaliação presente desde 1976, operava de forma pouco eficiente como simples “direcionamento do esforço de implantação da pós-graduação” e, uma vez alcançado determinado patamar, este era tido como expressão do máximo de esforço que um curso poderia realizar. Logo, percebeu-se que ela havia perdido a capacidade de “discriminar” a “excelência” dos programas de pós-graduação. Fazia-se necessária uma nova lógica avaliativa (BAETA, 2002, p. 6).

Se o objetivo central do Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação²⁹ - I PNPG (BRASIL, 1975) havia sido a expansão da pós-graduação, visando à capacitação dos docentes das instituições de ensino superior, sendo suas metas principais o aumento da titulação e de vagas nos cursos de mestrado e de doutorado, o II PNPG (BRASIL, 1982) já trazia em seu bojo a preocupação com analisar o mérito apresentado pelos cursos gerados nesta expansão, ou seja, sua ênfase recaía sobre a qualidade da pós-graduação. Neste contexto, o II PNPG propunha a

consolidação da avaliação, que já existia desde 1976, e a participação da comunidade científica nas decisões sobre a política de pós-graduação e no processo de avaliação, visando à criação de bases seguras para o desenvolvimento da pós-graduação. (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 304).

Como parte intrínseca dessa proposição, se verificava a necessidade de aumentar a “eficiência” e a “confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação” utilizados pela Capes para analisar o desempenho dos programas de pós-graduação, bem como o “estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos pela comunidade científica” (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 304).

29 Em seu lançamento, o I PNPG estabeleceu como objetivo definir a política da pós-graduação de forma integrada ao Plano Nacional de Desenvolvimento e ao Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do ponto de vista estratégico e operacional. De 1975 para cá, foram elaborados 4 PNPG.

Assim foi que, na década de 1990, ao assumir a presidência da Capes, o professor Abílio Baeta constatou que “todo o sistema universitário no Brasil deveria passar por um processo mais sistemático de avaliação”. Para isto, propôs “discutir o processo de avaliação mantido desde longa data”. E, em vista disso, julgou necessário fortalecer a própria Diretoria de Avaliação (BAETA, 2002, p. 5).

Surgiu desta constatação a criação de um modelo, aplicado na avaliação de 1998, no qual indicadores de excelência passaram a ser alvos dos programas de pós-graduação, e a avaliação ganhou um caráter competitivo. Significava dizer que, uma vez alcançado certo patamar de desempenho, elevava-se o nível de qualidade sugerido.

Neste sentido, o aumento no número de pedidos de reconsideração dos resultados da avaliação de 1996, de 6 a 7% para 12%, pode ser compreendido a partir do fato de que a avaliação havia se tornado mais rigorosa, “com critérios mais rígidos e nível de exigência maior”. (FALCÃO, 1996).

Consolidar o modelo avaliativo e aprimorá-lo continuamente passou a ser, a partir de 1998, uma meta presente nos planos dos dirigentes que se sucederam – o que contribuiu de forma decisiva para a configuração do Sistema Nacional de Pós-Graduação na maneira como se apresenta na atualidade.

Não podemos deixar de considerar que, em termos de dimensão, no ano de 1976 existiam no país 561 cursos de mestrado e 200 de doutorado. Quarenta anos depois, em 2016, o número de cursos de mestrado chegou à marca de 3.398; os de doutorado, 2.182. A modalidade de mestrado profissional, que era inexistente em 1976, chegou à cifra de 703 em 2016. E este crescimento não para por aí. De acordo com as previsões feitas pela Comissão de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, “o número de cursos de mestrado deve atingir em 2020 a marca de 3.911, uma evolução de 20,8%, considerando-se o patamar de 2015. Já os cursos de doutorado devem chegar a 2.738 cursos, representando uma expansão da ordem de 30,7%. Os cursos de mestrado profissional que eram em número de 603, em 2015, podem chegar a 1.198 em 2020, crescimento de 98,7%”. (BRASIL, 2017, p.7). Este crescimento, desde 1998, tem se dado com foco na qualidade.

Decisivo para o crescimento do número de cursos de mestrado e de doutorado sem risco à perda de qualidade foi a combinação de fomento com avaliação, uma vez que a avaliação tanto ocorre na entrada, na forma de avaliação

de propostas de curso novo (APCN), quanto na permanência (Avaliação Quadrienal) dos programas em funcionamento no SNPG. Desta forma, as propostas recomendadas pela Capes fazem jus a diferentes programas de bolsas e custeio de acordo com as notas obtidas. Assim também, à medida que modificam seus resultados, os programas de pós-graduação recebem tratamentos correspondentes às notas obtidas após a Avaliação Quadrienal.

Dentro desta ótica, os dois eixos condutores da avaliação praticada pela Capes – a revisão por pares (o que em inglês se identifica como *peer review*) e o foco no mérito – foram responsáveis, em última análise, por instituir o modelo de avaliação que inclui a colaboração de comissões de avaliação compostas por membros da comunidade acadêmico-científica e têm se mantido inabalados desde a década de 1970. Ainda que estes dois princípios do modelo avaliativo adotado pela Capes tenham se mantido estáveis ao longo das décadas, a avaliação em si, por se tratar de atividade dinâmica e complexa, é colocada sob escrutínio ao término de cada ciclo avaliativo – o que pode ser encarado como natural e como parte do processo; e que, acima de tudo é, em geral, considerado enriquecedor em termos de se avançar nos critérios e práticas avaliativas com vistas, em última análise, à superação dos entraves que, reiteradamente, têm dificultado que o país se mantenha num patamar de produção de conhecimento e de desenvolvimento de produtos inovadores com foco na resolução de problemas de toda ordem, mas que tenham o bem-estar da população brasileira como meta principal.

Peer review enquanto processo avaliativo adotado pela Capes emprestou credibilidade e legitimidade ao Sistema Nacional de Pós-Graduação “precisamente porque se construiu a partir do envolvimento direto da própria comunidade universitária e de pesquisa nacional” (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 8). Sendo assim, a avaliação conduzida por comissões de consultores científicos, sob a liderança de coordenadores de área, tem permitido à Capes assumir uma posição de centralidade na condução da política de pós-graduação nacional.

Não se pode deixar de notar, para bem das escolhas e decisões a impactarem o futuro da avaliação que, apesar dos êxitos alcançados, a pós-graduação continua a enfrentar desafios os quais passam a ser traduzidos em demandas para a Capes. É imperioso que se formule, com maior precisão, “políticas e objetivos” de formação de recursos humanos para nossa sociedade, como já havia sido apontado

em 2002 (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 9). Esta é uma questão que afeta diretamente a relação da Capes com a comunidade acadêmico-científica e este capítulo objetiva, em sua parte final, refletir as discussões que ocorrem no âmbito acadêmico não só no Brasil, mas também no exterior, a respeito desses assuntos.

O objetivo deste capítulo é, portanto, descrever o processo desenvolvido pela Capes, notadamente a partir de 1998, para a avaliação dos programas de pós-graduação, sem perder de vista o contexto no qual se insere – ou seja, o ambiente universitário e seus principais dilemas e desafios. Entre eles, decidimos dar ênfase a quatro questões: 1) a insistente cisão entre as áreas do conhecimento tidas como ciências “duras” (exatas, tecnológicas, biológicas e da saúde) e as das humanidades; 2) a sempre presente questão das assimetrias regionais e seu impacto sobre as políticas públicas voltadas para o ensino superior; 3) a crescente ameaça de mercantilização do ensino superior e consequente enfraquecimento da universidade pública; e 4) o significado da internacionalização da pós-graduação no Brasil em face das discussões a respeito das características que a internacionalização das universidades em países de norte global veio a adquirir ao longo do tempo.

Nossas considerações a respeito desses assuntos nos levam a crer que há necessidade de olhar para a trajetória percorrida por países tidos como modelos com o intuito de evitar erros por eles cometidos e, ao mesmo tempo, criar condições para que a pós-graduação e o ensino superior brasileiros possam trilhar caminhos autônomos e congruentes com um desenvolvimento voltado, acima de tudo, para a resolução de nossos grandes problemas e para o bem-estar social de nossa população. Neste sentido, devido a seu papel indutor, a avaliação da pós-graduação detém papel significativo na condução de uma política de desenvolvimento da pós-graduação que possa trazer, em última análise, benefícios para a resolução dos grandes temas nacionais.

Acreditamos que esse capítulo possa trazer um olhar diferente para as questões abordadas pelo fato de as autoras ocuparem posições distintas de enunciação. Enquanto Elisa S. Thiago atua como analista de ciência e tecnologia na Diretoria de Avaliação da Capes, ocupando atualmente o cargo de coordenadora-geral de avaliação e acompanhamento, Vanessa Andreotti é uma acadêmica brasileira no Canadá, professora titular da Universidade da Columbia Britânica, e Cátedra

Canadense de pesquisa sobre questões de desigualdade e mudança global. A convergência de experiências dessas duas profissionais, a primeira diretamente envolvida com a aplicação de conhecimento técnico na condução da avaliação dos programas de pós-graduação, e a segunda, com os tópicos de ponta da educação no contexto canadense, pode trazer uma contribuição interessante ao debate que se faz premente a respeito da avaliação e dos rumos da educação superior.

Parte I: A avaliação dos programas de pós-graduação: características

Processo de avaliação

À Diretoria de Avaliação da Capes (DAV) cabe a tarefa de estabelecer e manter num alto patamar de qualidade a formação de discentes e a pesquisa desenvolvida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Na sede da Capes, a Diretoria de Avaliação conta com a colaboração de aproximadamente 50 técnicos, distribuídos em 3 coordenações-gerais³⁰ e sob a liderança atual de uma diretora originária do meio acadêmico-científico e com experiência de longos anos de participação em atividades avaliativas da Capes.

Como representantes da comunidade acadêmico-científica, os atuais 49 coordenadores de área³¹, provenientes de 25 instituições de ensino e de pesquisa³², entre elas, 16 universidades federais, localizadas em quatro das cinco regiões brasileiras – com destaque para a região Sudeste, sem um único representante da região Norte –, exercem o papel de líderes e de interlocutores entre a Diretoria de Avaliação e a Capes e o conjunto de programas de pós-graduação de suas áreas de avaliação. Esta interlocução e liderança é fundamental para o bom andamento dos processos avaliativos, os quais englobam suas próprias áreas de

30 Coordenação-geral de avaliação e acompanhamento (CGAA); Coordenação-geral de apoio à avaliação (CGAP) e Coordenação-geral de normatização e estudos (CGNE).

31 O mandato desses coordenadores finaliza no dia 31 de março de 2018. Para grande parte, não poderá haver recondução ao cargo.

32 18 desses coordenadores titulares são provenientes de 3 IES: USP (incluindo sede e interior), UFRGS e UFRJ.

avaliação – na etapa referente à avaliação feita pelas comissões de área – e todas as áreas de avaliação – na etapa referente à avaliação e homologação dos resultados realizados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES).

Na Diretoria de Avaliação, é o CTC-ES, sob a presidência da diretora de avaliação, a instância máxima para ambos os processos avaliativos (entrada e permanência, a serem vistos mais abaixo neste capítulo). Nesta instância, o trabalho segue um fluxo que se inicia anteriormente às reuniões do CTC-ES, com a análise feita por dois coordenadores de área – exercendo, para tal, o papel de relatores – com base nas justificativas e pareceres de cada ficha de avaliação pertencente a outra área. Segue-se a esta etapa a reunião na qual os relatos são feitos aos demais membros do CTC-ES; a sustentação do parecer inicial feito pelo coordenador da área sob análise; a discussão e a decisão do resultado por votação.

Integrando as discussões relativas diretamente à operacionalização dos dois processos avaliativos, temas mais abrangentes de interesse do sistema de avaliação da pós-graduação como um todo são levantados e aprofundados durante as reuniões, à medida que se fazem importantes para esclarecer os pontos de conflito ou de dúvida. Grupos de trabalho são, frequentemente, constituídos – muitas vezes com a participação de especialistas convidados – para que se possa prover um tempo maior de pesquisa e sistematização de determinados temas relacionados aos processos avaliativos. Uma tarefa relevante do CTC-ES é sua participação na formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) no que tange às questões estratégicas da avaliação da pós-graduação. Os 49 coordenadores de área de avaliação são selecionados para exercer um mandato de quatro anos a partir da indicação feita por seus pares, podendo ser reconduzidos à função por somente mais um mandato. Esta indicação culmina na construção de listas tríplices a serem levadas ao Conselho Superior para os procedimentos finais de escolha dos nomes com maior potencial de coordenar a contento os trabalhos de avaliação em suas áreas, com base em seus perfis acadêmicos e profissionais e do plano de trabalho que apresentam como pré-requisito para participação na seleção. Além dos coordenadores titulares das áreas, cada área de avaliação conta ainda com um coordenador adjunto de programas acadêmicos e um coordenador adjunto de programas profissionais, cujos nomes são indicados pelos próprios coordenadores de área e passam pelo aval do presidente da Capes.

Para dar conta de suas tarefas, a Diretoria de Avaliação estabelece uma rotina de trabalho articulada entre seu quadro técnico e os representantes da comunidade acadêmica. Esta rotina é divulgada, no início do ano, na forma de um calendário e envolve a participação de consultores *ad hoc* liderados pelos respectivos coordenadores de área (titular e adjuntos) os quais compõem comissões de avaliação definidas em número de membros de acordo com a dimensão da tarefa a ser realizada. Essas comissões se reúnem, sob a administração, o suporte técnico e o custeio da Capes, com a incumbência de desenvolver as ações necessárias para realizar a contento suas tarefas.

A primeira tarefa, habitualmente denominada “Avaliação de APCN”, ocorre anualmente³³ quando instituições de ensino e pesquisa submetem suas propostas de curso novo à avaliação da Capes com o objetivo de obter recomendação e, portanto, “entrada” no SNPG de cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais com direito a emitir diplomas reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) – ou seja, com validade no território nacional.

Programas de pós-graduação *stricto sensu* incluem, além dos programas convencionais de mestrado e doutorado, nas modalidades acadêmica e profissional, também programas em forma associativa, quando duas ou mais instituições de ensino superior (IES), as quais, naquele momento e isoladamente, não ofereceriam condições de se constituir num programa em sua plenitude, juntam suas capacidades para elaborar uma proposta com regimento apropriado a um programa dessa natureza, no qual fiquem explicitadas as normas de colaboração entre as duas instituições para o bom andamento do futuro programa. Uma vertente exitosa de programas em associação são os Mestrados Profissionais em Rede Nacional (conhecidos como PROF) voltados para a qualificação, nas diferentes áreas do conhecimento, de docentes atuantes na rede pública da Educação Básica. O mais antigo dos programas desta natureza que se mantém em funcionamento desde seu lançamento em 2011, é o Profmat, voltado para a qualificação de professores de Matemática, e que recebeu a nota 5 – nota máxima para mestrados isolados – na Avaliação Quadrienal 2017.

33 Discussões recentes apontam para a possibilidade de as submissões de propostas de cursos novos (APCN) passarem a ocorrer a cada dois anos (no lugar de anualmente).

Outra modalidade de programa de pós-graduação é conhecida como projeto de Mestrado Interinstitucional (Minter) e de Doutorado Interinstitucional (Dinter) os quais, como o próprio nome diz, ocorrem interinstitucionalmente, quando um programa consolidado, com a nota mínima 4, propõe um mestrado ou um doutorado numa IES receptora, necessitada de qualificar seu quadro de docentes. Iniciativas como estas têm propiciado uma expansão qualitativa da pós-graduação *stricto sensu*, de forma a cobrir a grande extensão territorial de um país de dimensões continentais, como é o caso do Brasil, dentro de uma política de redução das assimetrias regionais e do uso mais justo e democrático dos recursos públicos, já que estas modalidades de mestrados e doutorados potencializam esses recursos de forma efetiva.

A segunda tarefa, denominada “Avaliação Quadrienal”, ocorre como requisito para a “permanência” dos mestrados e doutorados – nas modalidades acadêmica e profissional – em funcionamento no SNPG, momento em que se verifica a situação desses cursos com vistas a assegurar que somente aqueles que preservam a qualidade mínima instituída nos critérios estabelecidos pela Capes, divulgados nos documentos de área elaborados pelas áreas de avaliação, têm seus credenciamentos renovados e podem, desta forma, continuar a usufruir do direito de emitir diplomas reconhecidos no território nacional.

Assim, também, faz parte desta rotina – ainda que por demanda – uma terceira tarefa, quer seja, o acompanhamento desses mestrados e doutorados. Este acompanhamento se dá de diferentes formas: visitas às instituições e aos programas de pós-graduação; seminários de acompanhamento dos programas de pós-graduação; participação em eventos organizados pelas instituições acadêmicas e em fóruns de sociedades e organizações de classe para debater questões relativas à avaliação; organização de encontros e *workshops* voltados para coordenadores de programas de pós-graduação e pró-reitores de pesquisa e pós-graduação (ou equivalentes) com o objetivo de propiciar espaço de aprendizagem e troca de experiências no que tange às especificidades dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Para realizar estas tarefas de modo a garantir a representatividade da comunidade acadêmica e suas inúmeras facetas, o trabalho de avaliação conta, como já dito anteriormente, com coordenações de área distribuídas em 49

áreas de avaliação. Estas áreas de avaliação correspondem às áreas básicas do conhecimento reconhecidas pelas agências de fomento e comunidade acadêmico-científica, mas agrupadas de acordo com a afinidade de objetos de pesquisa que apresentam entre si; desta forma, ficam asseguradas as características de eficiência e economicidade apregoadas pelo setor público. Como resultado destes arranjos, vamos encontrar, por exemplo, na área de Astronomia/Física, mestrados e doutorados de ambas as subáreas, assim como também na área de Ciência Política e Relações Internacionais. Por outro lado, ocorre estarem agrupadas numa única área de avaliação subáreas que acabam, ao longo do tempo, por apresentar discrepâncias em termos das ênfases avaliativas – o que leva a área a buscar o desmembramento das suas subáreas em áreas de avaliação independentes. Foi o que ocorreu, recentemente, com a área anteriormente denominada Filosofia/Teologia a qual, após as justificativas serem acatadas pela DAV e o CTC-ES, logrou homologação do Conselho Superior (órgão máximo na hierarquia da Capes) para que duas áreas passassem a vigorar, para todos os efeitos das ações na Capes, de forma independente: 1) Filosofia e 2) Ciências da Religião e Teologia.

Com o mesmo objetivo de efetivar os trabalhos da avaliação, as áreas de avaliação se encontram distribuídas em 9 Grandes Áreas³⁴ que por sua vez se agrupam em 3 Colégios³⁵, sempre segundo a lógica da afinidade verificada entre seus objetos de estudo, conforme representados pelas linhas de pesquisa, áreas de concentração e projetos de pesquisa, que possibilitam a organicidade das propostas apresentadas quando da entrada no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e que mantêm filiação com estes mesmos objetos, mesmo se com mudanças, durante o funcionamento do curso.

Modelo da Avaliação da Capes

Como já apontado neste capítulo, podemos dizer que a avaliação da pós-graduação brasileira, a qual se insere como uma das políticas públicas, alojadas

34 Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Multidisciplinar, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Literatura e Artes.

35 Colégio de Ciências da Vida, Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e Colégio de Humanidades.

no Ministério da Educação e sustentadas pelos sucessivos governos federais há mais de quatro décadas, se consolidou ao redor de um modelo que adota dois fundamentos: o foco na qualidade, ou seja, no mérito aferido nas propostas de cursos novos e nos relatórios do Coleta³⁶ apresentado pelos programas de pós-graduação em funcionamento e o foco na participação da própria comunidade acadêmico-científica na aferição desse mérito, ou seja, a opção por *peer review* enquanto eixo condutor do processo avaliativo.

Embora a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* venha ocorrendo regularmente desde 1976, foi em 1998 que foi forjado o modelo adotado até os dias de hoje. Significa dizer que a prática de coleta dos dados referentes aos programas de pós-graduação; a ficha de avaliação que baliza a análise dos programas de pós-graduação, feita pelas comissões de avaliação; os indicadores utilizados para avaliar o mérito dos programas em funcionamento e das propostas de curso novo; assim como os instrumentos da avaliação adotados a partir de então – principalmente o documento de área – se mantiveram praticamente os mesmos em 2017 (quando foi realizada a última avaliação quadrienal) – a não ser pelo fato relevante de que a informatização dos processos avaliativos, que havia se iniciado em 1995, teve, em 2014, um grande avanço com o lançamento da Plataforma Sucupira.

A seguir, descreveremos de que forma o modelo avaliativo adotado pela Capes vem se processando com base em instrumentos, mecanismos e operacionalizações que permitem uma coerência e uma comparabilidade dos resultados da avaliação de propostas de cursos novos e de mestrados e doutorados em funcionamento ao longo das últimas quatro décadas.

Instrumentos:

Coleta

A partir do momento em que um programa de pós-graduação entra em

³⁶ Coleta é o instrumento de coleta de dados preenchido continuamente pelos coordenadores de programas, ano a ano, para fins de acompanhamento e avaliação.

funcionamento, firma-se o compromisso de preenchimento contínuo dos dados no módulo Coleta da Plataforma Sucupira relativos à sua atuação, ano a ano, de tal forma que ao final do período avaliativo as comissões encarregadas de finalizar o processo correspondente ao quadriênio, que se dá pela atribuição de nota a cada programa de uma determinada área, possam contar com as informações concernentes à proposta, ao corpo docente, ao corpo discente, à infraestrutura, à produção intelectual e à inserção social do programa em funcionamento. Este é um compromisso fundamental para que a avaliação possa se processar com base no desempenho real dos programas e garantir sua legitimidade junto à comunidade acadêmica. Os dados referentes ao programa são preenchidos pelo coordenador ou coordenadora do programa diretamente no módulo Coleta, alojado desde 2013 na Plataforma Sucupira e, no prazo estipulado pela Diretoria de Avaliação para cada ano, são homologados pelo pró-reitor da instituição, que se mostra, portanto, ciente do seu conteúdo. Em seguida, os dados são “congelados” e vertidos na forma de indicadores e relatórios gerados pela Plataforma Sucupira para serem utilizados na avaliação quadrienal.

Ao longo do quadriênio, o acompanhamento dos programas de pós-graduação é realizado por meio de consulta aos dados inseridos no módulo do Coleta na Plataforma Sucupira. Assim sendo, no seminário de acompanhamento (ou seminário de meio-termo) realizado pelas áreas no meio do quadriênio, os dados relativos ao conjunto de programas de uma determinada área de avaliação e que são expostos e discutidos pelo grupo de coordenadores correspondente são aqueles extraídos do Coleta. Para fins de acessibilidade e clareza na utilização desses dados, planilhas de indicadores são preparadas a partir de extrações feitas diretamente do Coleta pelos técnicos da CGI (Coordenação-Geral da Informação), setor da Diretoria de Avaliação responsável, entre outras ações, pelo tratamento de dados informados por meio da Plataforma Sucupira. As planilhas são destinadas a cada área especificamente, mas os técnicos partem de uma configuração padrão relevante a todas as áreas, e podem vir a incluir, por demanda dos coordenadores de área, outros dados extraídos dos PPG que atendam às particularidades de avaliação da área. Da mesma forma, quando da preparação de uma visita a um programa, é aos dados do Coleta relativos àquele programa que os consultores designados para fazer a visita recorrem.

A Plataforma Sucupira centraliza todas as ações avaliativas e passou a ser utilizada para

coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. A plataforma disponibiliza para toda a comunidade acadêmica, em tempo real e com transparência, as informações, processos e procedimentos que a Capes adota ao acompanhar o SNPG. Da mesma forma, ela propicia a parte gerencial-operacional de todos os processos e permite maior interação com as Pró-Reitorias e com os Coordenadores de Programas de Pós-Graduação – PPGs (BRASIL, 2016, p. 6).

Ficha de Avaliação

No que concerne ao mérito, os quesitos levados em conta pelas comissões de avaliação ao analisar uma proposta de curso novo, ou o desempenho de um curso em funcionamento, são a proposta do curso, o corpo docente, a produção intelectual e a infraestrutura de ensino e pesquisa –, acrescidos do corpo discente e da inserção social, no caso dos cursos em funcionamento. Estes quesitos são comuns a todas as áreas de avaliação e compõem o conteúdo padrão das fichas de avaliação elaboradas no âmbito de cada uma delas. Cada quesito é desdobrado em 3 a 4 itens, podendo, as áreas, acrescentar (mas não subtrair) itens que considerem relevantes até perfazer um máximo de 5 a 6 itens por quesito – desde que o somatório dos pesos se mantenha dentro dos 100% para cada quesito. Como dito acima, a grande maioria das informações e dados necessários à avaliação feita pelas comissões de área são vertidos na forma de planilhas previamente preparadas, a partir do módulo Coleta da Plataforma Sucupira. No entanto, a avaliação não se resume a dados quantitativos e há vários dados que necessitam uma interpretação qualitativa para vir a ter significado para a avaliação.

O primeiro quesito da ficha de avaliação denomina-se “proposta” e é nele que os objetivos do curso, o perfil de formação discente, as áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas do curso pretendido ou em funcionamento são apresentados. Caso a proposta não detenha qualidade em termos de coerência, organicidade e atualidade, dificilmente a avaliação

levará a um bom resultado, haja vista a centralidade deste quesito para a boa condução de um curso *stricto sensu*.

Portanto, embora não receba peso como os demais quesitos da ficha de avaliação, a proposta é considerada quesito fundamental – pois é nela que o proponente ou o coordenador do programa deve explicitar, claramente, o perfil do egresso e a relevância dessa formação para o contexto regional e nacional, sendo este o objetivo do curso. A partir dessa definição de objetivo, alinha-se a estrutura do curso em termos de áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas que sejam adequadas e coerentes com o perfil de formação discente estabelecido. Esta estrutura curricular deve incluir corpo teórico-prático mínimo – isto é, disciplinas obrigatórias quando necessário. Também as linhas e projetos de pesquisa devem se articular adequadamente com as áreas de concentração, sendo que os projetos devem seguir uma organização hierárquica nas linhas de pesquisa e nas áreas de concentração, inclusive levando-se em conta que deve haver um equilíbrio na distribuição dos docentes nesses projetos. Quando o escopo temático de uma proposta é amplo, também deve haver mais de uma área de concentração – com linhas de pesquisa específicas, de modo a abarcar toda a proposta.

As fichas de avaliação que balizam o trabalho das comissões de avaliação diferem entre si quando se trata de propostas ou programas acadêmicos e programas profissionais. Dentro desta ótica, quando se trata de um curso na modalidade profissional, os princípios de “aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico” devem ser abordados no quesito Proposta da ficha de avaliação dos programas na modalidade profissional (BRASIL, 2016, p. 9). Da mesma forma, por se tratar de um programa que, obrigatoriamente, se alinha ao aperfeiçoamento profissional dos discentes, o objetivo deve se voltar à exposição desses discentes aos “processos de utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional” (BRASIL, 2016, p. 9). Seguindo a mesma lógica curricular dos programas acadêmicos, também nas propostas dos programas profissionais as disciplinas teóricas e práticas a serem oferecidas devem estar coerentes com os objetivos a serem alcançados pelo curso, mas devem trazer também disciplinas específicas ao treinamento associado às demandas oriundas das turmas de alunos profissionais.

Como quesito independente, a proposta de curso novo deve apresentar descrição da infraestrutura disponível para atendimento adequado das atividades do futuro programa de pós-graduação, de maneira a não colocar em risco a qualidade de formação dos discentes. Quando se trata da avaliação de programas em funcionamento, a infraestrutura recebe atenção dentro do próprio quesito Proposta – e permanece como aspecto importante da avaliação da qualidade da formação oferecida.

Assim também, o segundo quesito, “corpo docente”, verifica a qualidade de formação e de produção dos professores que fazem parte da proposta ou do curso em funcionamento. Neste caso, as atividades acadêmicas pressupõem envolvimento dos docentes com os pilares que definem o ensino superior: pesquisa, ensino e extensão. Ao mesmo tempo, a produção intelectual do quadro docente, na forma de artigos publicados em revistas científicas, autoria de livros e capítulos de livros, produção artística, produção técnica e tecnológica e patentes (mesmo que estejam na fase inicial de registro nos órgãos competentes), são base para que as comissões de avaliação decidam sobre a capacidade científica e a aderência do corpo docente à proposta ou concluam sobre os resultados alcançados pelos programas de pós-graduação em funcionamento no SNPG.

O terceiro quesito se refere à produção intelectual dos docentes que fazem parte da proposta ou do programa em funcionamento. Neste último caso, também se considera a produção discente realizada em parceria com seus orientadores. Para aferir a qualidade desta produção, as comissões fazem uso das classificações realizadas *a priori* de todos os itens produzidos no âmbito dos programas da área. Por exemplo, quando se trata de artigos em periódicos, a qualidade dessa produção é aferida por meio de consulta ao Qualis Periódicos, lista de classificação em estratos (A1, A2, B1 a B5 e C) de todas as revistas utilizadas pelos programas de uma mesma área de avaliação durante o quadriênio. Esses estratos são definidos de acordo com critérios estabelecidos pela área, os quais podem incluir indicadores como fator de impacto e H-index, ou a simples indexação em bases consideradas confiáveis pela área, etc. Vê-se, portanto, que a qualidade de um determinado artigo é aferida, indiretamente, com base na percepção que a comunidade acadêmico-científica mundial tem do veículo no qual este artigo se encontra publicado.

Este tipo de classificação é aplicado, de forma semelhante, à produção em livros (autorais, coletâneas ou capítulos); à produção artística; à produção técnica e tecnológica (especialmente relevante para programas profissionais); e a produtos educacionais – estes dois últimos com propostas desenvolvidas individualmente por áreas que os têm como produtos fundamentais para a avaliação.

Por outro lado, o quesito “corpo discente, teses e dissertações” consta unicamente da avaliação de programas em funcionamento, já que se atém à qualidade da produção intelectual dos discentes, do tempo de titulação, da quantidade de dissertações e teses defendidas e da distribuição das orientações em relação ao corpo docente. Aqui também, a qualidade da formação discente é aferida de forma indireta, e um aspecto que é levado crescentemente em conta é a publicação de produtos intelectuais que têm o discente e seu orientador como autores – o que vem a ser considerado um bom sinal de entrosamento intelectual entre esses dois atores, fundamental para se alcançar o objetivo de formação dos discentes.

O quesito inserção social também só pode ser avaliado no caso dos programas em funcionamento, já que trata das ações do programa que levam a um bom desempenho em termos de impacto regional e nacional, inclusive com a análise de dados sobre egressos³⁷. Também avalia a extensão das ações de solidariedade e cooperação regional, nacional e internacional com outros programas e níveis de aprendizagem, como a Educação Básica, por exemplo.

Critérios de APCN, Documentos de Área e Relatórios de Avaliação

Em termos dos instrumentos de apoio à avaliação, dois itens exercem o papel de divulgar, para a comunidade acadêmico-científica e o público em geral³⁸, as diretrizes previamente estabelecidas em cada área de avaliação para orientar os grupos interessados em propor um curso novo (Avaliação de APCN) e os

37 Um estudo encomendado ao CGEE pela Capes, e realizado em parceria entre as duas instituições, tem propiciado a análise de dados referentes aos egressos dos PPG, por meio do levantamento de dados relevantes obtido a partir do cruzamento de base de dados (RAIS, Plataforma Supcira e Receita Federal).

38 Todos os instrumentos aqui mencionados estão disponíveis para ampla consulta na página eletrônica da Capes em: <<http://capes.gov.br/avaliacao>>.

atores (coordenadores, docentes e discentes) de programas em funcionamento (Avaliação Quadrienal). O primeiro é o documento denominado “Critérios de APCN”, o qual busca refletir as especificidades de cada área de avaliação no que diz respeito aos quesitos estabelecidos para balizar a qualidade das propostas avaliadas a cada ciclo avaliativo, a despeito da variedade e número de propostas apresentadas. O segundo é o “Documento de Área”³⁹ voltado para a Avaliação Quadrienal, no qual os programas de pós-graduação em funcionamento se baseiam para não perder de vista a qualidade mínima exigida para manter o status de reconhecimento. Também o documento de área é específico a cada área de avaliação e se coloca como síntese do estado da arte da área em questão, além de se posicionar em relação a questões de procedimentos da avaliação.

Central ao documento de área são as fichas de avaliação, específicas a cada modalidade de programa (acadêmicos, profissionais, e em rede nacional, quando é o caso) com as descrições, item a item dentro de cada quesito, dos critérios a serem utilizados na avaliação dos programas de pós-graduação de cada área. Estes documentos são atualizados e modificados no início de cada ciclo avaliativo e refletem as discussões encetadas pelos pares dentro de cada área de avaliação. Relatórios de Avaliação são elaborados pelas comissões de avaliação, após o término da avaliação quadrienal, e trazem informações circunstanciadas sobre os procedimentos adotados durante os dias de trabalho presencial; as dificuldades encontradas; as mudanças implementadas durante a avaliação e as notas atribuídas aos programas da área, acompanhada de análises comparativas dos resultados. Todos os documentos relativos a cada área de avaliação ficam disponíveis a consulta nas respectivas páginas das áreas, mantidas no Portal da Capes.

Ao explanar sobre o modelo e o processo avaliativo adotado pela Capes, tivemos como intenção repassar ao leitor, concretamente, a oportunidade de conhecer, a partir de uma perspectiva interna, a metodologia desenvolvida ao longo dessas últimas quatro décadas de trabalho contínuo de avaliação da pós-graduação brasileira. A experiência acumulada ao longo desse período permitiu

39 Este documento passará a ser desdobrado em dois documentos separados e complementares: 1) Situação da área e 2) Diretrizes da Avaliação dos programas da área.

a consolidação dos princípios fundamentais aqui descritos e que se tornaram caros à instituição da avaliação do SNPG, inclusive por se tratar de um esforço realizado reiteradamente pelo poder público – algo que se destaca no cenário político brasileiro exatamente por sua característica de permanência e de espírito colaborativo demonstrado no processo de trabalho por pares.

Entretanto, como dito anteriormente, enquanto atividade dinâmica e complexa, a avaliação é colocada sob escrutínio ao término de cada ciclo avaliativo e os quatro tópicos a seguir foram escolhidos por se tratar de potenciais interpoladores da avaliação na forma como se processa atualmente.

Parte 2: A avaliação dos programas de pós-graduação: contexto

Assimetrias regionais

Com o intuito de combater as assimetrias regionais, os PNPG têm reiterado a adoção de uma política específica que permita um “grau de flexibilidade na avaliação em função da possibilidade de apoiar de forma diferenciada mestrados localizados em regiões em estado de desenvolvimento ainda incipiente.” (BRASIL, 2010, p. 10). No entanto, tal proposição esbarra no pilar básico da avaliação de mérito que se consagrou ao longo das décadas como fundamental para garantir crescimento quantitativo – traduzido em número de cursos de mestrado e doutorados – sem no entanto abrir mão da qualidade desses cursos – traduzido nos quesitos que compõem a ficha de avaliação.

De interesse para a resolução desta questão que se perpetua ao longo das várias edições do PNPG, de 1975 até a atualidade, está o debate aparentemente sem solução que diz respeito às vocações regionais, por um lado, e à prática que permanece inquestionada de propor e recomendar cursos em todas as áreas do conhecimento para todas as instituições de ensino superior, sob a premissa de que, acima de tudo deve imperar a autonomia universitária na escolha de seus próprios desígnios – conforme assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 53, inciso I).

Ao se assegurar a autonomia didático-científica das universidades no que

diz respeito à “criação, expansão, modificação e extinção de cursos” (BRASIL, 1996, Art. 53, inciso I) sem fazer qualquer menção a um planejamento de maior alcance, que vá para além da sede e dos campi de uma determinada instituição para abarcar um planejamento regional, com impacto nacional, deixa-se de levar em conta as necessidades da nação para se atender a demandas circunscritas a vontades locais.

No relatório de acompanhamento do PNPG 2011-2020, é rejeitada a proposta de flexibilizar os parâmetros de qualidade para responder às demandas dos programas de pós-graduação localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste que se sentem prejudicados pela avaliação e, em seu lugar, propõe-se “contemplar metas claras que busquem a melhoria da qualidade” dos PPG dessas três regiões. Sugere-se nesse relatório que medidas sejam tomadas pelas agências fomentadoras da pós-graduação, notadamente a Capes e as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAPs), na tentativa de consolidar e melhorar a qualidade desses PPG, com a finalidade de se reduzir as assimetrias de qualidade.

Com base nessas orientações do PNPG 2011-2020 e com vistas a melhorar o desempenho dos PPG da região Norte, a Capes, enquanto instituição pública que, por isto mesmo, utiliza instrumentos próprios à atuação equânime e democrática para a resolução dos desafios postos pelas incongruências verificadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação, adotou uma abordagem que prioriza seu papel indutor. Sendo assim, foi constituída uma Comissão Permanente da Capes e dos Representantes do Fórum de Reitores da Região Norte para formular, desenvolver e posteriormente acompanhar as políticas e ações voltadas à redução das assimetrias conforme preconizado pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). O resultado deste esforço conjunto foi a formulação de um edital que permitirá a seleção de propostas para participação em redes de cooperação acadêmica naquela região.

Fazemos menção aqui à problemática da assimetria regional, no que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu*, e à política adotada para tentar equacionar estas diferenças com o intuito de ilustrar o caráter público assumido e mantido pela Capes ao longo de seus 67 anos de existência, responsável por estimular e sustentar as boas práticas de fomento e avaliação, com resultados positivos para a resolução dos graves problemas nacionais.

Em contraste, o caráter público da educação e a autonomia profissional dos acadêmicos estão visivelmente em declínio em países do norte global, onde o processo de transformação da educação superior em produto de consumo está mais avançado. Assim, na segunda parte do capítulo, trazemos para a discussão apontamentos levantados na literatura internacional que problematizam a mercantilização da educação superior no contexto de países tidos como “modelo” de ensino superior. Nosso intuito é chamar a atenção para erros já cometidos no exterior e que não deveriam ser repetidos no Brasil, relacionados à mercantilização da educação, à instrumentalização da internacionalização no contexto da educação enquanto produto de exportação, e aos desafios específicos do contexto mercantilista para as áreas das humanidades.

Mercantilização do ensino superior

Está aqui a primeira questão que gostaríamos de abordar no que diz respeito ao entrelaçamento que verificamos existir entre a avaliação dos programas de pós-graduação e o contexto universitário. A transformação do ensino público superior em produto de exportação para o mercado tem seu início nos anos oitenta em discursos relacionados a uma nova forma de gerenciamento público baseado na racionalização econômica de contratos sociais e na redução do papel do Estado na oferta de serviços de cunho público. Vinte anos depois, vários artigos apontam para a profunda transformação das instituições de ensino superior como resultado de políticas neoliberais, especialmente em países onde essa educação é percebida como produto de exportação (países considerados “desenvolvidos”). Slaughter, em 2004, usa o termo “capitalismo acadêmico” para delinear a transformação na linguagem e nos valores dessas instituições acadêmicas. Para Slaughter, o capitalismo acadêmico é “um sistema alternativo de recompensas onde a descoberta é valorizada pelas suas propriedades de comercialização e valor econômico, questões científicas são formuladas de modo a serem relevantes para possibilidades comerciais, o conhecimento é visto como um produto de mercado ao invés de um bem público, e as universidades têm a capacidade e o mandato legal de licenciar, investir e gerar lucro a partir desses produtos” (p. 104).

Em 2005, Olseen e Peters descrevem as implicações dessas mudanças para o trabalho acadêmico: “a cultura profissional tradicional de investigações intelectuais e debates abertos foi trocada pela pressão institucional de performance” (2005, p. 313). Nessa troca, as instituições enfatizam o que pode ser quantificado na produção acadêmica e o trabalho acadêmico passa a ser auditado de forma a contribuir especificamente com indicadores de geração de capital previamente definidos. Isso caracteriza uma mudança profunda de percepção das responsabilidades profissionais acadêmicas. Na área de pesquisa, a responsabilidade pelo bem-estar social passa a ser entendida como a responsabilidade pelo bem-estar (econômico) da instituição, em primeiro lugar, ou da região ou país, em segundo lugar. As noções de bem público e bem comum (não redutíveis a mercantilização) passam a ser, em prática, irrelevantes nesse contexto, a não ser que sejam enquadradas como capital simbólico (ex. de aumento de prestígio para a “marca” de uma instituição), passando assim a ter valor de troca, ao invés de valor implícito. A partir desse período, várias publicações apresentam análises mais profundas de como o neoliberalismo tem afetado diferentes contextos de educação superior e como políticas de instituições supranacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, têm avançado e imposto a agenda da privatização do ensino superior, influenciando governos a implementar políticas em que a educação é apresentada como bem privado (ver: HARVEY, 2007; GIROUX, 2014; MARGINSON, 2006, 2018; LORENZ, 2012).

Internacionalização enquanto produto de exportação

A reflexão que se pretende iniciar aqui diz respeito à forma como o significado da internacionalização da pós-graduação no Brasil, enquanto indicador utilizado na avaliação dos programas de pós-graduação, é interpolado pelas discussões a respeito das características que a internacionalização das universidades em países de norte global veio a adquirir ao longo do tempo.

Políticas e estratégias institucionais que direcionam os propósitos, valores e processos da internacionalização do ensino superior também sofrem

transformações profundas nesse período. Stier (2004), por exemplo, faz um mapeamento de três ideologias de internacionalização da educação: o idealismo, o *educacionalismo* e o instrumentalismo. De acordo com Stier, o idealismo vê a internacionalização como um benefício em si em sua contribuição para um mundo mais justo e democrático. Já o educacionalismo, segundo Stier, vê a internacionalização como atualização pessoal através da exposição a outras culturas, enquanto o instrumentalismo enfoca benefícios econômicos que atendem demandas capitalistas de geração de renda. É importante notar que, nos três exemplos de ideologia de Stier, os países considerados “em desenvolvimento” não são considerados produtores de conhecimento “de peso”, mas sim receptores, consumidores, ou produtores de cultura-conteúdo na educação das pessoas que têm mobilidade internacional. As dissimetrias no contexto da internacionalização podem ser analisadas de vários ângulos, desde as políticas de produção do conhecimento que estabelecem fluxos específicos do Norte para o Sul, até as desigualdades presentes no acesso à mobilidade acadêmica com base econômica, étnica, linguística, etc.

Na análise de Stein e Andreotti (2015), os alunos internacionais nas universidades do norte global acabam sendo a solução para o problema da redução de investimento público na educação dos alunos locais e na pesquisa. As autoras traçam três percepções de alunos internacionais no imaginário norte-americano: o aluno internacional como receptor de bolsas dentro de uma perspectiva humanitária e paternalista, o aluno internacional como cliente consumidor de marcas de credencialização que vão influenciar suas possibilidades de ascensão social (na academia ou fora dela), e o aluno internacional como competidor no mercado de trabalho. No Canadá, por exemplo, 357 mil alunos internacionais geraram 10 bilhões de dólares para a economia do país em 2015 – mais do que a exportação de alumínio ou de helicópteros – gerando emprego para 90 mil canadenses.

Esses dados justificam a prevalência da ideologia instrumentalista em discursos sobre a internacionalização da educação superior, também confirmada por vários estudos. Bolsmann e Miller (2011), por exemplo, enfocando o contexto da Inglaterra, chegaram à conclusão de que tanto a educação quanto a internacionalização são vistas como investimentos em capital humano que

enriquecem tanto o indivíduo quanto a economia da nação. Nesse contexto, o ensino superior vira uma indústria de credencialização, criando um mercado competitivo de exportação educacional no qual estudantes (tanto locais quanto internacionais) são clientes que compram serviços das instituições de ensino superior a partir de suas aspirações por mobilidade social. O contrato aluno-professor da tradição da educação pública é fundamentalmente alterado, assim como a relação entre a universidade e a sociedade na qual ela se insere. Assim, os mecanismos de consumo no ensino e aprendizagem exercem pressão nos instrutores para que estes se enquadrem na nova ordem, o que resulta na perda de autonomia para a definição do currículo, da avaliação e das estratégias de ensino que devem, em primeiro lugar, agradar os clientes (NAIDOO; JAMIESON, 2005, p. 268). Mais recentemente, Naidoo e Williams (2015) concluíram que, apesar de alguns ganhos para os alunos relacionados ao tratamento que recebem enquanto consumidores da educação (ex. melhoramentos na transparência, avaliação, e procedimentos de reclamações), as desvantagens em muito ultrapassam as vantagens. De acordo com a pesquisa dos dois autores, quando os alunos se veem como consumidores eles se engajam na aprendizagem como uma transação comercial, colocando-se à margem da comunidade acadêmica e entendendo o sucesso acadêmico como direito “comprado”. Apesar dos alunos-consumidores sentirem-se empoderados no curto prazo, a aplicação da lógica de consumo acaba, ironicamente, fechando possibilidades que poderiam estender horizontes intelectuais, aprofundar o conhecimento e preparar para a aprendizagem contínua, principalmente no que se refere às humanidades.

O contexto mercantilista para as áreas das humanidades

No Brasil, a suposta cisão entre as áreas do conhecimento tidas como pertencentes estritamente aos campos, por um lado, das ciências duras (exatas, técnicas e tecnológicas) e, por outro, das humanidades, tem sido repetidamente trazida aos fóruns de discussão voltados para a educação superior, para justificar as expressões de desprestígio associadas, por exemplo, à alocação de recursos financeiros aos programas de pós-graduação.

No âmbito internacional, desde os anos noventa, as humanidades se encontram em estado de sítio e fluxo intenso, especialmente no contexto da intensificação da transformação da educação superior em produto de consumo e exportação. De um lado, o enfoque no conhecimento tecnológico voltado ao mercado pressiona agências de fomento a avaliar méritos e benefícios de investimento em pesquisa com critérios restritos visando crescimento econômico, o que beneficia áreas voltadas para a indústria e comércio. De outro lado, a tecnologia da informação em si gera desafios para formas tradicionais de produção do conhecimento nas áreas humanas em relação a diferentes percepções de relevância e produtividade. Além disso, as humanidades também têm sido criticadas por alas conservadoras por promoverem concepções sociais que vão de encontro a interesses políticos dominantes.

O livro “Por que a democracia precisa das humanidades” (2010), de Martha Nussbaum, é um marco diagnóstico da crise das humanidades no contexto da submissão da educação ao lucro através da redução ostensiva dos objetivos educacionais à capacitação para o trabalho remunerado. A partir de uma perspectiva liberal, Nussbaum defende a contribuição das humanidades para o pensamento crítico e democrático em sociedades pluralistas para a formação de cidadãos que possam contribuir ativamente para a elaboração de políticas públicas mais justas e inclusivas. Dez anos antes, por uma perspectiva diferente, Zygmunt Bauman (2001) também apresenta um diagnóstico importante em relação às humanidades no contexto da mediatização do conhecimento enfocando a questão da velocidade das mudanças que estavam e estão acontecendo no campo da produção do conhecimento e na influência mercadológica para a determinação do valor e relevância dessas produções.

Bauman discute as implicações para a universidade enfocando a perda do monopólio sobre a produção do conhecimento. Discute também o estado de sítio em que as humanidades se encontram tendo que escolher entre submeter-se às hierarquias de valor de mercado ou aceitar a imposição (também efetuada através do mercado) de uma posição de insignificância. O autor alerta que a simples rejeição das mudanças também pode significar a perda de espaço de legitimidade para as humanidades no âmbito acadêmico. Nesse contexto, ele sugere que a contribuição das humanidades deve ser feita através de uma revisão dos objetivos

educacionais a partir do contexto de tecnologia atual. Ele propõe que a educação superior deve ter como objetivo: o cultivo das habilidades dos estudantes para encarar a incerteza, a ambivalência, a pluralidade, e a ausência de autoridades estáveis, o fortalecimento das faculdades críticas e autocríticas, e a instigação da coragem para o exercício da responsabilidade social.

Stephen Ball (2010) também traz uma contribuição importante a partir da análise de uma “tempestade perfeita” se formando no contexto de pesquisas na área de políticas educacionais. Ele traça o clima de mudanças em relação às políticas de produção de conhecimento, valores e significados dentro da disciplina da educação, mostrando que estados-nações já mudaram suas abordagens de gerenciamento no âmbito da educação. Ball mostra que essas mudanças são baseadas no reposicionamento do conhecimento educacional enquanto produto de mercado (em que o estudante torna-se cliente), na participação de atores novos (como corporações) na negociação de políticas educacionais, e no uso exclusivo de dados quantificáveis na política, administração, avaliação e controle de processos educacionais visando à comparação e competição no contexto internacional. Assim, o financiamento de pesquisas em educação fica atrelado a agendas governamentais de regulação pré-definidas por políticas internacionais com objetivos econômicos específicos. Ball percebe essas mudanças como uma enorme ameaça para a educação superior pública de qualidade.

Para concluir, queremos propor que nossas considerações a respeito desses assuntos nos levam a crer que há necessidade de criar condições para que a pós-graduação e o ensino superior brasileiros possam trilhar caminhos autônomos e congruentes com um desenvolvimento voltado, acima de tudo, para a resolução de nossos grandes problemas e para o bem-estar social de nossa população. Neste sentido, devido a seu papel indutor, a avaliação da pós-graduação detém papel significativo na condução de uma política de desenvolvimento da pós-graduação que possa trazer, em última análise, benefícios para a resolução dos grandes temas nacionais.

Referências

BAETA, A. (depoimento). **INFOCAPES - Boletim Informativo da Capes**. Brasília, DF v. 10, n. 4, Brasília, Capes, 2002.

BALL, S. J. New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?. **European Educational Research Journal**, 9(2), p. 124-137, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLSMANN, C.; MILLER, H. International student recruitment to universities in England: discourse, rationales and globalization. In: **Globalization, Societies and Education**, 6(1): p. 75-88, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação – Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG 2011-2020**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação – Capes. **Requisitos para Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) – área de Biodiversidade** – Brasília, DF, 2016

_____. Ministério da Educação – Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – Capes. **Relatório Final, 2016 – Sumário Executivo**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação – Capes-DAV. **Coleta de Dados: conceitos e orientações**. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação – Capes-DAV. **Documento de área: Biodiversidade**, 2017. Disponível em: <http://capex.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/07_BIOD_docarea_2016.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura – Conselho Nacional de Pós-Graduação – Departamento de Documentação e Divulgação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1975-1979**. Brasília, DF, 1975.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior - Capes. **II Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1982-1985**. Brasília, DF, 1982.

FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. da L. **Introdução**. Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV. Capes, Brasília, DF. Edição única, p. 14-16, 2002.

FALCÃO, D. 12% dos cursos avaliados pedem revisão. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 31 de julho de 1996. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/7/31/cotidiano/23.html>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

GIROUX, H. A. **Neoliberalism's war on higher education**. Chicago: Haymarket Books, 2014.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, USA, 2007.

LORENZ, C. If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. **Critical inquiry**, 38(3), p. 599-629, 2012.

MARGINSON, S. Dynamics of national and global competition in higher education. **Higher education**, 52(1), p. 1-39, 2006.

_____. Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. **Studies in Higher Education**, 43(2), p. 322-337, 2018.

NAIDOO, R.; WILLIAMS, J. The neoliberal regime in English higher education: charters, consumers and the erosion of the public good. **Critical Studies in Education**, 56(2), p. 208-223, 2015.

NAIDOO, R.; JAMIESON, I. Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. **Journal of Education Policy**, 20(3), p. 267-281, 2005.

NUSSBAUM, M. **Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OLSEN, M.; PETERS, M. A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, 20(3), p. 313-345, 2005.

SLAUGHTER, S. **Academic capitalism and the new economy**: Markets, state, and higher education. Baltimore: JHU Press, 2004.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V. Cash, Competition, or Charity: International Students and the Global Imaginary. **Accepted in the Journal of Higher Education**. I-First: 101007/s1073401599498, 2015.

STIER, J. Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism. **Globalization, Societies and Education**, 2(1), p. 1-28, 2004.

Capítulo VI

Internacionalização da Pós-Graduação em Educação: o caso do PPGE/UFMG

Maria de Fátima Cardoso Gomes⁴⁰

Isabel de Oliveira e Silva⁴¹

1. Internacionalização da Pós-Graduação: significados, formas e objetivos

O tema da internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e, mais especificamente, da Pós-Graduação, tem sido objeto de amplos debates nos meios acadêmicos, intensificando-se nos períodos de realização das avaliações dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* pela Capes. Trata-se de um dos itens das avaliações quadrienais, evidenciando-se, portanto, sua

⁴⁰ Professora Associada de Psicologia da Educação/FaE/UFMG Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG e Vice-Coordenadora do FORPRED Nacional. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPISA) da FaE/UFMG: <<http://lattes.cnpq.br/5557506353125288>>.

⁴¹ Professora Associada de Didática da Educação Infantil. Vice Coordenadora do Programa de pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil da FAE/UFMG (NEPEI).

consideração como elemento da qualidade da Pós-Graduação e das Instituições de Ensino Superior no cumprimento de suas finalidades.

Observa-se que a literatura sobre a Educação Superior começa a realizar esforços de conceituação e descrição dos processos de internacionalização, seja com o objetivo de compreensão de realidades específicas, seja em uma tentativa de oferecer elementos para a inteligibilidade do fenômeno. A Revista Brasileira de Pós-Graduação, editada pela Capes, apresenta, entre os anos de 2007 e 2016, nove artigos localizados por meio da busca com o termo internacionalização (MARRARA, 2007; MARRARA; RODRIGUES, 2009; SANTOS, 2014; COSTA et al.; LEITE; CARMO; 2014; CASTILHO, 2015; CUNHA; NETO, 2016; RAMOS; CASSALES, 2016; SANTIM; VANZ; STUMPF, 2016). Em um deles, de 2007, encontramos uma sistematização que nos auxilia na compreensão dos termos em torno da questão da internacionalização, considerando suas dimensões legais, político-institucionais e acadêmicas (MARRARA, 2007).

Nesse texto, intitulado “Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação”, Marrara (2007) lembra que o mundo globalizado oferece condições de fluxos também no campo acadêmico. Em diálogo com pesquisadores de diferentes países, afirma que há instituições que se inserem nesse processo do ponto de vista mercadológico e aquelas cujos objetivos e métodos pautam-se por critérios estritamente acadêmicos, “buscando utilizar as potencialidades do intercâmbio de pessoas, experiências e informações para desenvolver seus padrões internos de ensino e pesquisa e resolver problemas de interesse comum a diferentes comunidades.” (MARRARA, 2007, p. 246). O autor destaca que ambas as modalidades conformam o fenômeno da internacionalização, tema de interesse das IES brasileiras e estrangeiras, bem como das agências de fomento à Pós-Graduação e à pesquisa.

No caso da internacionalização com objetivos estritamente acadêmicos, o autor enfatiza que, ao contrário daquela com finalidades mercadológicas, ela produz benefícios mútuos para as instituições envolvidas. É no contexto da internacionalização acadêmica que se insere a internacionalização da Pós-Graduação. Dois enfoques são identificados pelo autor: uma internacionalização com enfoque institucional, voltada para a aquisição de renome internacional capaz de tornar conhecidos e demandados seus “produtos” por consumidores de

diferentes locais; e outro enfoque, o da internacionalização predominantemente acadêmica, que busca se constituir em ferramenta para a formação de docentes, pesquisadores e discentes. Ressalva, no entanto, que nem sempre é possível separar o renome internacional das qualidades da produção científica. Referenciando-se em KOK (2005, p. 383), o autor assim se expressa:

A universidade se internacionalizaria, portanto, pela aquisição de valor ou dimensão internacional decorrente de sua capacidade de colaborar para o desenvolvimento científico em nível supranacional. (MARRARA, 2007, p. 248).

Para o caso brasileiro, o autor depreende o conceito de internacionalização dos fundamentos legais da educação previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos parâmetros políticos, no caso, os previstos no Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG). E propõe a seguinte definição:

Em poucas palavras, ela poderia ser aqui conceituada como um processo composto pelas medidas de cooperação internacional, necessárias para que um determinado programa de pós-graduação complemente a capacitação de seus discentes e docentes, objetivando estimular o progresso da ciência e a solução de problemas brasileiros e comuns da humanidade, sem prejuízo da persecução secundária de interesses meramente institucionais. (MARRARA, 2007, p. 252).

Especialmente no que concerne às finalidades da educação e do ensino superior brasileiros e, nos limites deste texto, consideramos essa definição suficientemente ampla para abranger as diferentes modalidades, os distintos processos e ritmos com que as IES e seus Programas de Pós-Graduação se empenham na sua internacionalização. É a conceituação que nos guiará na discussão que será feita da experiência do PPGE da UFMG no item 2.

Assim como os demais elementos que compõem o conjunto de ações, relações e “produtos” dos Programas de Pós-Graduação, a internacionalização somente adquire sentido na sua capacidade de contribuir para fazer cumprir as finalidades do ensino, da pesquisa, da produção e difusão de conhecimentos que, em última instância, devem estar a serviço das coletividades nacionais e supranacionais. Nessa direção, as reflexões a respeito da internacionalização dos

Programas de Pós-Graduação e das IES ganham sentido quando tratadas por critérios acadêmicos como discutido por Marrara (2007), citado anteriormente, ao que podemos acrescentar (ou explicitar se o considerarmos inerente ao acadêmico) o critério do compromisso político com a construção de sociedades justas e com melhores condições de vida para todos.

Com essa perspectiva, embora tenhamos consciência de que, em muitos dos nossos fóruns, e mesmo internamente aos nossos Programas de Pós-Graduação (PPG), a discussão por vezes se faz de forma atrelada aos processos de avaliação e às consequentes condições de manutenção e prestígio dos mesmos, cumpre retomar os princípios que nos trazem até aqui. Dessa forma, reconhecemos a relação entre o fenômeno da internacionalização e os processos de avaliação das IES e dos PPGs, o que nos parece tão coerente quanto a necessidade de realizar tal discussão de forma a ultrapassar os processos avaliativos.

A complexidade dos processos de internacionalização acadêmica, que é o que nos interessa quando nos referimos à internacionalização da Pós-Graduação, decorre da natureza da atividade científica, sujeita a injunções de diferentes ordens, envolvendo mobilizações individuais, coletivas e institucionais, o aporte de recursos, certas políticas de reconhecimento e, sobretudo, políticas institucionais voltadas para esse fim. Dessa forma, encerra diferentes modos de se concretizar conforme as condições das instituições no que concerne a esses diferentes aspectos.

Marrara (2007) discute as formas de internacionalização tendo em vista a necessidade de que os planos para esse processo devem prever não apenas objetivos, mas indicar as ações e os recursos que as viabilizarão, além, é claro, de prever e traçar ações para superar os obstáculos que se interpõem. O autor distingue dois tipos de internacionalização por meio dos termos *passiva* e *ativa*. Descreve a internacionalização como algo que

envolve um fluxo de pessoas, informações e, eventualmente, recursos que se movem, tanto na direção das instituições estrangeiras com as quais se mantêm laços de cooperação acadêmica, quanto na direção oposta. O movimento que parte da IES nacional em direção a instituições receptoras estrangeiras chama-se aqui de internacionalização passiva, enquanto a segunda modalidade se denominará internacionalização ativa. (MARRARA, 2007, p. 253).

Essa distinção também aparece no documento publicado pela Capes em outubro de 2017. Trata-se do relatório *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes* (BRASIL, 2017). O questionário foi aplicado às IES que possuem Programas de Pós-Graduação avaliados com notas de 3 a 7 e abordou dois aspectos: situação atual da internacionalização da Instituição e projeto de internacionalização. Embora não apresente uma conceituação de internacionalização, o documento afirma ser ela um componente estratégico da missão da Capes. Afirma que a internacionalização

pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. (BRASIL, 2017, p. 6).

Observa-se que não há nesse documento uma discussão propriamente política dos sentidos da internacionalização especialmente no que se refere às instituições públicas de Ensino Superior e à Pós-Graduação. Também não apresenta uma discussão sobre os múltiplos sentidos no que se refere às dimensões individual e institucional, bem como em relação às distinções entre diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, o documento se revela como descritivo da situação encontrada na aplicação do questionário, o que apresenta limites para uma análise mais aprofundada, especialmente no que se refere às políticas da agência para a realidade das IES e da Pós-Graduação brasileira tendo em vista suas finalidades e considerada em sua diversidade.

O documento também distingue dois tipos de internacionalização adotando os termos *passiva* e *ativa*, definindo-as em termos da direção do fluxo da mobilidade de docentes e discentes para o exterior.

Após a publicação do documento, a Capes editou a Portaria n. 220, de 3 de novembro de 2017, por meio da qual institui o *Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil (Programa Capes-Print)* que considera: 1) a necessidade de fortalecer a política de internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa brasileiros, com foco em Programas de Pós-Graduação; e 2) a necessidade de se estabelecer e de se consolidar polos de excelência em termos de produção científica, tecnológica e acadêmica no Brasil.

Quadro atual e projeção da internacionalização das IES brasileiras segundo a Capes

O documento que apresenta os resultados de questionário aplicado por meio de um *link* para respostas enviado a 430 IES com Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela Capes, obteve 74,4% de respostas, perfazendo 320 questionários que, após cruzamento de dados da Plataforma Sucupira, reduziram-se a 312. Com foco na situação atual e nas metas para 2020, o instrumento apresenta questões de ordem quantitativa e de respostas discursivas. A qualidade das respostas discursivas acabou sendo o critério de agrupamento das instituições para a análise dos dados. Essa metodologia fragilizou as análises que, do nosso ponto de vista, não permitem estabelecer relações consistentes entre os dados sobre a internacionalização e as características das instituições respondentes.

O critério inicial que se baseava no uso das cotas do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) foi abandonado devido ao baixo aproveitamento das cotas solicitadas à Capes. Assim, o critério foi o de “fator de respostas aproveitadas às questões discursivas” (BRASIL, 2017, p. 10) para a criação de dois grupos, estabelecendo-se, ao longo do documento, comparações entre eles. Embora não nos pareçam relevantes as comparações realizadas, o documento apresenta dados e conclusões que indiciam a condição atual da internacionalização da Pós-Graduação brasileira.

O documento utiliza indicadores de internacionalização, quais sejam: número de professores visitantes e pós-doutores estrangeiros; percentual de professores do quadro permanente que são estrangeiros; número de projetos de cooperação internacional; número de artigos publicados em revistas com JCR; número de artigos publicados em coautoria estrangeira; percentual de aulas ministradas em outro idioma; percentual de alunos estrangeiros matriculados regularmente na IES; percentual de alunos estrangeiros regulares na pós-graduação; percentual de alunos estrangeiros temporários na pós-graduação; número de alunos que obtiveram dupla titulação/cotutela com uma instituição estrangeira; número de alunos da pós-graduação em disciplinas lecionadas em idiomas estrangeiros; número de alunos da pós-graduação que possuem fluência em língua estrangeira; número de alunos brasileiros em doutorado sanduíche e

percentual do corpo técnico com fluência em outros idiomas.

Os resultados apresentam distinção entre os dois grupos analisados e a conclusão do documento é de que a internacionalização da pós-graduação “é incipiente quando se trata de parâmetros internos do campus” (BRASIL, 2017, p. 19), embora, nas conclusões, o relatório destaque que, considerando o conjunto dos aspectos analisados, o processo de internacionalização das IES brasileiras não é mais incipiente.

No que se refere aos países com os quais as instituições possuem parcerias e/ou priorizam nas ações de internacionalização, prevalecem Estados Unidos e países da Europa. O relatório destaca ainda que, embora tenha havido respostas indicando o critério de escolha de países do eixo Sul-Sul para as ações de internacionalização, o mesmo não se revela nas indicações de países prioritários para a busca de parcerias. Outro elemento analisado se refere às publicações em coautoria estrangeira. O documento apresenta dados do fator de impacto de tais publicações e conclui que nas publicações conjuntas, todos os países envolvidos se beneficiam, mas se observa maior benefício para o Brasil, na maioria dos casos. O documento não discute a pertinência do critério “fator de impacto” das publicações como um componente da avaliação da qualidade da internacionalização nem diferencia sua utilização conforme áreas de conhecimento ou mesmo o tipo de parcerias.

O documento apresenta ainda uma discussão sobre a política de internacionalização atual das IES pesquisadas. O Programa Ciência sem Fronteiras é destacado como um programa que aportou grande volume de recursos com concessão de bolsas para graduação e pós-graduação e permitiu a circulação de estudantes por um grande número de países e que sua avaliação é importante para as definições da política de internacionalização da Capes. Revela-se ainda que o PDSE é o tipo de fomento indicado como prioritário pelas IES, embora grande número delas não tenha conseguido implementar as cotas recebidas.

Sob a denominação de “indicadores internos de internacionalização”, o documento analisa a presença de páginas dos Programas na *web* em outros idiomas, a política para os egressos e recepção de estrangeiros e de absorção de experiência acadêmica internacional dos docentes e discentes.

O segundo eixo de análise presente no documento produzido pela Capes se refere ao “Projeto de Internacionalização”. No item gestão e financiamento das ações considerou-se o fomento das agências e a capacidade das IES contarem com financiamento próprio para as ações pertinentes. Como ações e tipos de fomento necessários para as ações de internacionalização, as IES destacaram duas diretrizes principais: reciprocidade e solidariedade e parcerias com instituições consolidadas.

Dentre as conclusões do relatório, observa-se que há diferenças no aproveitamento das condições disponibilizadas pelas agências de fomento. Entre o grupo de instituições que melhor aproveitam as oportunidades de financiamento, as conclusões indicam “maior número de bolsas implementadas, maior número de acordos de cooperação internacional e maior número de projetos” (BRASIL, 2017, p. 44). Esse grupo coincide com o das IES com maior número de Programas de Pós-Graduação. O documento conclui, como já mencionado, que o processo de internacionalização das IES no Brasil não é mais incipiente revelando, no entanto, forte tendência à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais internacionais” (BRASIL, 2017, p. 44), embora a atração de professores visitantes estrangeiros esteja entre as prioridades das IES.

Até aqui, apresentamos a conceituação, formas, objetivos, do que se constitui e o que significa a internacionalização na sua dimensão global. A seguir, apresentamos uma discussão de um quadro de internacionalização local procurando dialogar com aquele quadro global na tentativa de compreender melhor os processos de internacionalização nos eixos Sul-Sul e Norte-Sul.

2. Internacionalização no PPGE/UFGM: solidariedade, reciprocidade e protagonismo na formação de pesquisadores e de docentes

Tomando a conceituação de Marrara (2007) para a internacionalização da Pós-Graduação, a tipologia adotada pela Capes para caracterizar os tipos de internacionalização e, especialmente, tendo em vista o objetivo de refletir sobre os sentidos de tais ações para os PPGs, apresentamos a experiência do PPGE da UFGM. Procuraremos, neste item, oferecer um quadro dos processos, dos

avanços e das dificuldades enfrentadas, com o objetivo de contribuir para a compreensão do fenômeno, à luz de nossa experiência, a qual tem sido objeto de nossa reflexão interna e nos fóruns dos quais participamos. Sendo assim, buscamos também maior autoconhecimento no sentido de aprimorarmos nossas ações, considerando os objetivos, as finalidades e os princípios que orientam nosso programa, cuja denominação é “Conhecimento e Inclusão Social”.

O PPGE/UFMG conta com 12 Linhas de Pesquisa, 90 professores e, em 2018, com 341 alunos de mestrado e doutorado. Trata-se de um programa grande que apresenta grande diversidade de áreas de pesquisa e formação e de formas de inserção social. É um programa consolidado na área da Educação, tendo iniciado em 1971 com o mestrado e, desde 1991, oferece o doutorado. Tais características e o processo interno de organização e funcionamento, pautado pela valorização dos processos coletivos de decisão e de implementação das ações favoreceram a condição atual de internacionalização consistente desenvolvida nos dois sentidos: a internacionalização passiva e a internacionalização ativa. Esse processo ocorre por meio da articulação de ações com forte suporte institucional, mesmo para aquelas que decorrem ou se iniciam por iniciativas individuais de docentes ou discentes. Destacaremos neste item ações caracterizadas por convênios internacionais, de modo a analisarmos as condições para sua viabilização e os compromissos que nos movem.

Embora as ações de internacionalização do PPGE/UFMG remontem ao final dos anos 1990, destacamos as ações da última década, período que consideramos expressar o amadurecimento das relações da UFMG e, especialmente, do nosso Programa, com instituições de diferentes países, ampliando o leque de acordos e caminhando em direção à maior solidariedade e reciprocidade. Desde 2010, o PPGE/UFMG vem desenvolvendo processos sistemáticos de internacionalização que envolvem instituições da África, da América Latina, ampliando as relações já estabelecidas com instituições da Europa e Estados Unidos, no sentido de mobilizar docentes e discentes do Brasil para o exterior e do exterior para o Brasil. Destacamos inicialmente os programas de Pró-Mobilidade Internacional da Capes/AULP e do Doutorado Latino-Americano, que recebem e enviam professores e estudantes da graduação e da pós-graduação em intercâmbio ativo entre instituições públicas de diferentes países.

2.1. Ações de internacionalização: o eixo Sul-Sul

No ano de 2012, a Capes lançou para todo o país um Programa de Pró-Mobilidade Internacional de Universidades Africanas de Língua Portuguesa, em parceria com a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP). O PPGE/UFGM aprovou sete projetos no Programa de Pró-Mobilidade Internacional Capes/AULP, com vigência de 2013-2017, para intercâmbio com países africanos de língua portuguesa, e, desses, três se efetivaram, com os seguintes países: *Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe*. Esses projetos viabilizaram nosso objetivo de alargamento das fronteiras de conhecimento, com compromisso político de favorecimento das relações entre os povos, como se expressou nosso ex-reitor, Professor Clélio Campolina, ao se referir à aprovação desses projetos:

Balizando sua política de internacionalização na excelência, na reciprocidade e na solidariedade, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem se empenhado em incrementar suas relações acadêmicas com instituições de diferentes regiões do mundo, notadamente com a África. Alimentamos a expectativa de que sua realização possa contribuir para o alargamento das fronteiras do conhecimento e para a ampliação das possibilidades de entendimento entre os povos e entre as pessoas do mundo. (UFMG, 2012).

As relações com a instituição angolana **Universidade 11 de Novembro** iniciaram-se com o Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), que acolheu 29 professores dessa instituição. O Projeto Capes/AULP com essa universidade, por meio do convênio com o Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced), teve como título *Implantação do laboratório de ensino e pesquisa e da linha de pesquisa de psicologia, psicanálise e educação na UON/Angola em parceria com a FAE/UFMG*.

Nossa parceria com a UON, no Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced) /Angola resultou na Implantação do Laboratório de Ensino e Pesquisa de Psicologia, Psicanálise e Educação (LPPE) que conta com a participação de mais ou menos 40 professores do Isced das diversas áreas do conhecimento que atuam naquela instituição. Também resultou na criação do Mestrado em Educação com

3 linhas de pesquisa: Gestão do Ensino Superior, Psicologia Escolar e Educação Matemática. O mestrado está em fase de organização e implantação no Isced.

Esse projeto provocou grandes mudanças em todos nós, no sentido de pensarmos as culturas brasileiras e africanas, não de forma hierarquizada, mas como diferentes. Esforçamo-nos para entender cultura como *culturas*, no plural, que são dinâmicas, e estão em constante processo de transformação. Percebemos, nesse trabalho, como a construção de sentidos e significados para as práticas culturais de cada país podem ser diferentes em muitos pontos e semelhantes em outros. Assim, algumas questões nortearam as nossas reflexões: Qual o papel da Universidade 11 de Novembro na sociedade angolana? Qual profissional de Psicologia o Isced quer formar? As respostas a essas perguntas guardam semelhanças e diferenças entre uma universidade e outra, que foram tratadas em artigos escritos em parceria entre professores e estudantes das duas universidades.

Com a **Universidade de Cabo Verde** essa parceria também representou muitas ações conjuntas tendo como norte o seguinte projeto: *Ensinar qual língua, ler qual literatura? Interculturalidade e relações étnico-raciais no Brasil e em Cabo Verde*, que também teve a duração de quatro anos. O objetivo central deste projeto foi de promover mobilidade acadêmica entre a educação superior no Brasil e em Cabo Verde, tendo em vista a diversidade sociocultural, aspectos relativos à identidade, relações étnico-raciais e diálogos interculturais, a partir da análise de obras literárias, manuais escolares e documentos oficiais relacionados a políticas linguísticas e culturais. Nos quatro anos de condução desse projeto, as professoras que dele participaram acompanharam a discussão pública do Projeto Piloto Bilíngue em Praia (Ilha de Santiago) e em Mindelo (Ilha de São Vicente), assim como a discussão pública do projeto para oficialização da língua materna.

Com a **Universidade de São Tomé e Príncipe** (USTP), e a Escola de Formação de Professores (Efope), hoje, Instituto de Educação e Comunicação (IEC), foi desenvolvida uma parceria em torno do Projeto *Formação de Professores brasileiros e santomenses quanto ao aprendizado inicial da língua portuguesa pelas crianças santomenses*. O objetivo geral constituiu-se em apoiar a Instituição Parceira (USTP/Efope) nas reflexões e discussões sobre a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, no enfrentamento do desafio pedagógico de ensinar a população santomense a ler e a escrever.

A descrição, ainda que breve, das ações desenvolvidas nesses três países, permite afirmar que houve mobilidade *ativa e passiva* no mesmo processo, dado que alunos africanos de graduação e pós-graduação e professores vieram para o Brasil e alunos de graduação e pós-graduação e professores brasileiros foram para aqueles países africanos. Embora as análises presentes na literatura e mesmo no documento da Capes sobre o processo de internacionalização (BRASIL, 2017) evidenciem tratem-se de processos e condições distintas nas relações com as instituições estrangeiras, podemos afirmar que é possível promover ações que se caracterizem como parcerias, como vimos nos referindo ao longo deste texto.

Dessa forma, os ganhos são para ambos os envolvidos, sem deixar de reconhecer que a UFMG e o PPGE exerceram ações formativas sistemáticas, dando a direção em diferentes etapas dos processos, exercendo, portanto, protagonismo na formação de docentes, nucleação e solidariedade com outras instituições e países. Ao mesmo tempo, reconhecemos que tais parcerias significaram vivências e trocas entre culturas brasileiras e africanas, que nos deslocaram e nos retiraram de zonas de conforto para compreendermos mutuamente nossas realidades educacionais e produzirmos, coletivamente, conhecimentos e ações levando em conta nossas diferenças e semelhanças.

Importante destacar que temos construído reflexões ao longo da história do PPGE sobre as estratégias que favoreçam contribuição efetiva com as instituições parceiras, procurando enfatizar os processos de institucionalização das ações de modo a que elas tenham continuidade e se solidifiquem no seu contexto institucional, como é o caso dos resultados acima descritos e das ações de internacionalização na UFMG em ampliação.

Uma das formas institucionais de internacionalização em funcionamento na UFMG são os Centros de Estudos, integrados às ações da Diretoria de Relações Internacionais, que têm por objetivo ampliar e fortalecer as ações de internacionalização da instituição: Centro de Estudos Africanos, Centro de Estudos Latino-Americanos, Centro de Estudos Europeus, Centro de Estudos Indianos, Centro de Estudos Chineses. (DRI/UFMG, 2018).

Nessa mesma linha que privilegia processos com enraizamento institucional, deslocamo-nos da África para a América Latina. Desenvolvemos, desde 2010, o **Doutorado Latino-Americano** que faz parte do Programa de Pós-graduação

em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM. Constituiu-se como um Acordo de Cooperação Interinstitucional que contou com a participação de profissionais da Unesco, RED KIPUS e representantes de 10 Universidades Latino-Americanas. A ideia surgiu em 2006, no *IV Encuentro Internacional de la Red KIPUS*, no Chile, tinha como objetivo formar doutores com capacidade de produção teórico-metodológica e que pudessem analisar, interpretar e influir nas realidades educativas dos países da América Latina, favorecendo a produção de conhecimento.

A ênfase do Doutorado Latino-Americano (DLA) é em Políticas Públicas em Educação e Profissão Docente, contando com linhas de investigação que se articulam às 12 linhas de pesquisa do PPGE/UFGM. Registramos como importância do DLA as possibilidades de intensificação do sentimento, de nós brasileiros, de pertencimento à comunidade latino-americana; de maior conhecimento da realidade política, educacional e cultural de outros países da América Latina e do Brasil; de compreensão mais ampla e complexa sobre a América Latina em geral e da realidade educacional dos diferentes países, assim como de repensar o fenômeno educacional latino-americano de diferentes perspectivas e opções teórico-metodológicas com o objetivo de fortalecer o pensamento e epistemologia latino-americana, como afirmou Felipe Azurita Garrido, chileno, ex-aluno do DLA (GARRIDO 2016).

Também aqui, exercemos o protagonismo na formação de docentes como pesquisadores e solidariedade com instituições latino-americanas na formação de doutores que já atuam e pretendem atuar nessas instituições. Protagonismo, por sermos nós, professores do PPGE/UFGM, quem estamos formando pesquisadores de outras instituições latino-americanas, exercendo a internacionalização ativa, no eixo Sul-Sul, fazendo a mobilização desses estudantes para o Brasil.

A internacionalização, na forma como a temos entendido e desenvolvido no PPGE/UFGM, implica ações conjuntas entre as instituições dos países envolvidos, ao firmarem convênios, acordos internacionais e interinstitucionais. Caracteriza-se pelo desenvolvimento das ações inerentes à pós-graduação e à pesquisa ampliando-se a abrangência territorial, de temáticas e de epistemologias, de modo que, sem deixar de reconhecer a importância da ação indutora e

formadora que vimos exercendo junto aos parceiros e estudantes estrangeiros acima mencionados, temos tido a oportunidade ímpar de enriquecer os processos vivenciados na nossa Pós-Graduação e na Graduação. Dentre as ações envolvidas, estão as publicações conjuntas e desenvolvimento de pesquisas coletivas e em rede, que são em grande número em nosso programa, não somente com instituições da América Latina e África, mas também com instituições da Europa e Estados Unidos.

2.2. As relações com instituições dos Estados Unidos e Europa – eixo Norte-Sul

Conforme se observa na literatura da área, a Pós-Graduação brasileira, no que concerne às relações com instituições e pesquisadores estrangeiros, revela a prevalência de internacionalização passiva, ou seja, por meio do envio de pesquisadores a instituições estrangeiras para a realização da formação em diferentes níveis. Consideramos, portanto, como amadurecimento da nossa Pós-Graduação, especialmente na área da Educação, a incorporação do sentido inverso da internacionalização, o que tem permitido nosso protagonismo e, fundamentalmente, o desenvolvimento de experiências marcadas pela solidariedade e reciprocidade, conforme procuramos discutir na seção anterior, ampliando as ações de internacionalização ativa com o eixo Sul-Sul.

Entretanto, é importante destacar que, no PPGE/UFGM, temos nos esforçado também por manter as ações caracterizadas como de *internacionalização passiva*, por meio da viabilização de pós-doutorados no exterior e doutorados sanduíches ao lado das iniciativas de parcerias com maior reciprocidade e solidariedade, como no caso das instituições dos Estados Unidos e Europa em processos de internacionalização que vêm favorecendo relações duradouras, estabelecendo-se fluxos de pesquisadores como professores visitantes atuando na formação dos discentes, nas duas direções. Devido aos acordos, convênios e pesquisas com parceiros de instituições internacionais de diferentes países, recebemos professores estrangeiros com regularidade. No quadriênio 2013-2016 contamos, no PPGE/UFGM, com 89 professores estrangeiros, que ministraram

curso e minicursos, participaram de eventos, fizeram conferências, trabalharam com os grupos de pesquisa, participaram de bancas e sessões de discussão de projetos, elaboraram e desenvolveram projetos de pesquisa em colaboração com nossos pesquisadores e publicações conjuntas de artigos e livros.

Apesar de termos avançado em nosso processo de internacionalização, nas duas direções – passiva e ativa –, há muito que fazer em relação às parcerias em publicações com professores de instituições de outros países, e, também, no que concerne à ampliação de pesquisas institucionais entre nosso PPGE e outras instituições estrangeiras. A Capes lançou recentemente um edital Capes-Print (BRASIL, 2017b) que incentiva a realização de projetos institucionais de internacionalização do qual a UFMG vai participar, o que pode significar melhores condições de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* de avançar nesse sentido.

Conclusão

Com base no que discutimos anteriormente, concluímos que somente a articulação, de forma orgânica, entre a proposta curricular, a diversidade de temáticas e abordagens teórico-metodológicas, a solidariedade entre PPGs do Brasil e do exterior, a ancoragem nos problemas e práticas sociais, bem como a relação forte com as instituições educacionais e demais espaços de educação de nossa sociedade podem compor um Programa de Pós-Graduação de qualidade. Podemos afirmar também, que diferentemente do conjunto das IES brasileiras, o PPGE/UFMG caminha na direção da mobilidade ativa ao lado da mobilidade passiva. Da mesma forma, suas ações de internacionalização têm se mostrado amplas e fecundas, no sentido de se aprofundar cada vez mais o processo de inserção social, no diálogo entre o local e o global, considerando tanto o eixo Sul-Sul como o eixo Norte-Sul.

Destacamos que as expressões *internacionalização ativa* e *internacionalização passiva*, como aparecem na literatura e nos documentos da Capes, mostram-se insuficientes para dar inteligibilidade à complexidade dos processos que temos desenvolvido. Os termos solidariedade e reciprocidade parecem corresponder

melhor às perspectivas que viemos desenvolvendo e que se revelam mais fecundas para todos os envolvidos.

Os elementos pertinentes aos processos de internacionalização são por nós entendidos como parte importante da formação de profissionais e da produção de conhecimentos nos PPGs. A internacionalização ganha sentido somente se considerada no conjunto das demandas das instituições parceiras. Isto envolve a solidariedade entre PPGs do Brasil e do exterior, a ancoragem nos problemas e práticas sociais, bem como a relação forte com as instituições educacionais e demais espaços de educação das sociedades e, porque não dizer, o compromisso com a solução de problemas que extrapolam as realidades locais, seja no eixo Norte-Sul, seja no eixo Sul-Sul.

Referências

BRASIL. CAPES/AULP. **Programa de Pró-mobilidade Internacional**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pro-mobilidade-internacional-capes-aulp>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

_____. MEC/CAPES. Relatório. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. 2017a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>>. Acesso 09 de fevereiro de 2018.

_____. CAPES-PRINT. **Portaria de Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil**, Belo Horizonte, 2017b, Edital 41/2017, CAPES. Disponível em D.O.U de 02/02/2018, Seção 3, Página 23, Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

CASTILHO, Suely Dulce de. Internacionalização do currículo acadêmico de graduação: questões para debates. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 121-143, abr./2015.

COSTA, Ana Ludmila; COELHO-LIMA, Fellipe; COSTA, Joyce Pereira da; SEIXAS, Pablo de Sousa; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Internacionalização da pós-graduação em Psicologia: estudo comparativo dos cursos de doutorado no

Brasil e na Espanha. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 789-818, setembro de 2014.

CUNHA, Dileine Amaral da; NETO, Ivan Rocha. A importância do Programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 131-161, 2016.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL/DINTER UON/UFGM, *Acordo de Cooperação Interinstitucional*, Belo Horizonte, 2009.

DOCTORADO LATINO-AMERICANO. *Acordo de Cooperação Interinstitucional de Programa de Doutorado Latino Americano*, Chile, 2008.

DRI/UFGM. Disponível em: https://www.ufmg.br/dri/ufmgdomundo/arquivos/internacionalizacao_solidaria.shtml. (Acesso em 08 de fev. 2018).

GARRIDO, Felipe Azurita. **Importancia del DLA en mi formación**, Chile, dezembro, 2016 (texto não publicado).

KOK, J. A. The internationalization of universities through the management of their intellectual capital. In: anaging the Process of Globalisation in New and Upcoming EU Members. **Anais** da 6th International Conference da Faculty of Management Koper. Eslovênia, p. 381-389, 24 a 26 de nov. 2005.

LEITE, André Olavo; CARMO, Valter Moura. Os doutorados em cotutela no Brasil e em seus principais parceiros acadêmicos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 26, p. 969-997, dezembro de 2014.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos,

formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dezembro de 2007.

MARRARA, Thiago; RODRIGUES, Jonas de Almeida. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 121-143, dezembro de 2009.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Relatório Sucupira PPGE/UFGM**, quadriênio

2013-2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

RAMOS, Milena Yumi; CASSALES, Fernando Luís Garagorry. Associação entre formação de doutores no exterior e internacionalização da base de conhecimentos: estudo de casos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 31, p. 365-395, maio/ago. 2016.

SANTIM, Dirce Maria; VANZ, Samile Andrea de Souza; STUMPF, Ida Regina Chittó. Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 81-100, jan. /abr. 2016.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. Formação de professores no Brasil: os desafios de parcerias internacionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 26, p. 1001-1025, dezembro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Clélio Campolina, **Ofício** GR. n. 824, 2012.

Capítulo VII

A inserção profissional de mestres e doutores

Thaís Almeida Pereira⁴²

Célio da Cunha⁴³

1. Introdução

Entende-se que a educação assim como a ciência, tecnologia e inovação são fundamentais enquanto apoio ao crescimento econômico e à melhoria da qualidade de vida. Em meio à economia do conhecimento, a ciência e suas aplicações são indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer país. Portanto, governo e setor privado devem apoiar a construção da capacidade científica e tecnológica adequada e distribuí-la uniformemente. A consolidação da base científica e formação de pessoal capacitado para solução de problemas regionais e

42 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atua na Diretoria de Avaliação como Analista em Ciência e Tecnologia em Coordenação que trata das áreas de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas na Capes.

43 Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (aposentado). celio.cunha226@gmail.com

nacionais no Brasil tem se apoiado na pós-graduação. A pós-graduação brasileira pode ser considerada uma política de Estado por estar sendo mantida ao longo das últimas décadas, independente de mudanças de governos e regimes.

A educação superior brasileira tem passado por grandes transformações, impulsionadas pelas influências macroeconômicas, sociais e políticas. Há o fortalecimento e a diversificação de cursos de formação, extensão, aperfeiçoamento, entre outros, disseminando a ideia de que, por meio de uma educação continuada e permanente, os indivíduos teriam como obter melhores colocações, estabilidade, e/ou ascensão profissional e financeira. A adequação entre o nível e tipo de formação acadêmica e a situação profissional tem sido um tema de debate recorrente. Portanto, uma das questões que surge é quais são as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a vida profissional de mestres e doutores? Daí a importância de estudos sobre egressos da pós-graduação, que constitui o objetivo central deste capítulo, já que, de maneira geral, o destino profissional de mestres e doutores formados pela pós-graduação brasileira é um tema com possibilidade e necessidade de exploração.

Com base no exposto, o presente capítulo se constituiu de uma discussão acerca da formação de pessoal qualificado no Brasil seguida de um tópico em que realizaremos uma reflexão sobre a inserção profissional dos mestres e doutores.

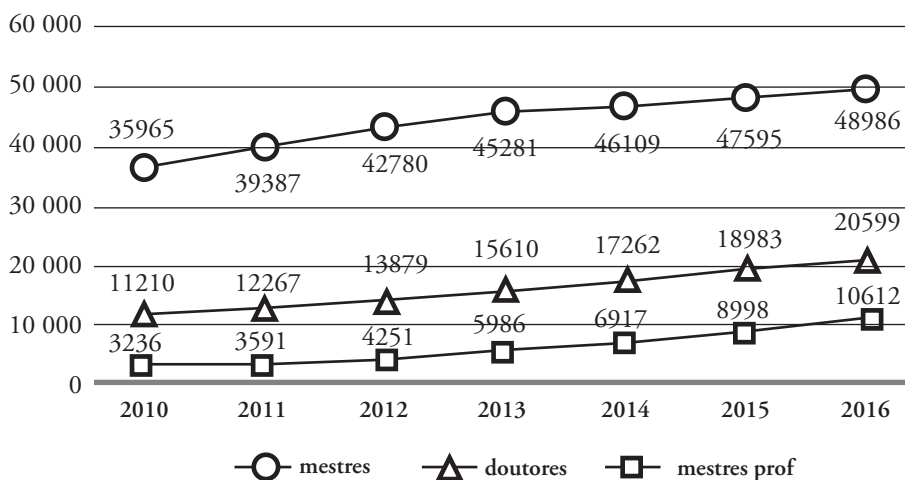
2. A formação de mestres e doutores no Brasil

A formação de mestres e doutores no Brasil foi alvo de investimentos continuados e consideráveis nos últimos quarenta anos. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação deram suporte ao processo de expansão da pós-graduação. Essa expansão resultou de planejamento e financiamento estatal. Como resultado, os cerca de 800 cursos de mestrado e doutorado da década de 1970 cresceram para 6.303 cursos em funcionamento até dezembro de 2016. Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, segundo dados da divulgação da Avaliação Quadrienal 2017 da Capes (gráfico 1), formaram 59.598 mestres (cursos de mestrado acadêmico e profissional) e 20.599 doutores (BRASIL, 2017) somente em 2016.

A Capes afirmou que houve um avanço qualitativo na última década. Em

todos os níveis de formação cresceu o número de cursos (gráfico 2). No período figurado, praticamente dobrou a quantidade de cursos de doutorado – nível mais alto da formação acadêmica. Os cursos de mestrado profissional mais que triplicaram e o número de mestrados acadêmicos cresceu 65% (BRASIL, 2017).

Gráfico 1. Discentes titulados por nível e ano de 2010 a 2016



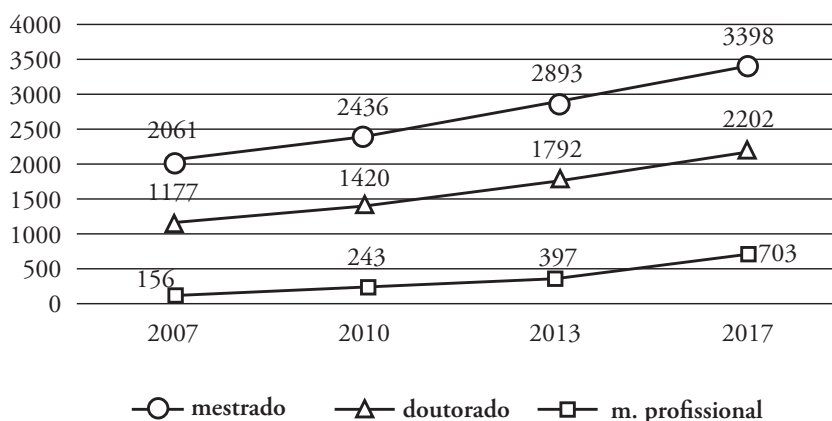
Fonte: Avaliação Quadrienal. Capes, 2017.

Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

A estrutura acadêmica construída pelo país permitiu a ampliação significativa da comunidade científica nacional e um expressivo crescimento de sua produção intelectual. Progressos importantes em escala e qualidade no sistema de pós-graduação e pesquisa brasileiro foram proporcionados por essa política. Ao mesmo tempo, houve a limitação do potencial de aplicação dos conhecimentos produzidos em nível local. Essa política, entretanto, teve suas bases numa visão de pesquisador, dominante à época da ciência universal, histórica e socialmente neutra que corresponde ao cientista da pesquisa básica (VESSURI, 2007). Essa forma de concepção do pesquisador de modo ortodoxo pode ajudar a elucidar o fraco interesse do setor produtivo pela capacidade de pesquisa construída. A política de avaliação e promoção aplicadas ao sistema de pesquisa brasileiro, apoiada em critérios de produtividade, qualidade e relevância típicos dos segmentos básicos da pesquisa, aplicados da mesma forma a todas as áreas do conhecimento, ajuda a reforçar essa tendência (RAMOS, 2011).

Torna-se premente a necessidade de reavaliação da política de formação de pessoal qualificado no Brasil, com a finalidade de torná-la embasada em abordagens mais modernas. Defende-se a promoção de políticas que levem em conta os benefícios do diálogo, as oportunidades de aprendizagem e de cooperação que se abrem quando o intercâmbio e o fluxo de pessoas e ideias estão abertos, evitando o nacionalismo cultural, científico e tecnológico com seus limites (SCHWARTZMAN, 2009).

Gráfico 2. Crescimento dos cursos de Pós-Graduação de 2007 a 2017



Fonte: Avaliação Quadrienal. Capes, 2017.

Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

Portanto, é preciso conhecer a dinâmica da mobilidade de talentos científicos brasileiros de forma aprofundada, apoiada em um referencial teórico moderno. O conhecimento aprofundado do tamanho, da direção e da composição (em termos de áreas do conhecimento e profissões) do fluxo de pessoas qualificadas, sobretudo nos países em desenvolvimento, onde as informações são precárias ou até mesmo inexistentes é urgente (RAMOS, 2011).

O aprimoramento das capacidades estatística e analítica sobre a mobilidade de talentos, e, então, o desenvolvimento de bases de dados que apoiem ações de acompanhamento permanente é essencial. Dessa forma, a coleta de evidências confiáveis e atualizadas, inclusive sobre a natureza da ausência dessas pessoas altamente qualificadas se tornaria possível, bem como avaliações mais precisas sobre os impactos de ambas as formas de mobilidade, que são bastante diferentes (RAMOS, 2011).

A participação do Brasil em redes de pesquisa internacionais é muito baixa, e a ciência brasileira é voltada para o próprio país e para os próprios objetivos da academia, disso resulta um impacto pequeno das publicações brasileiras, mesmo daquelas em revistas internacionais *mainstream*. A proporção das publicações em colaboração internacional permaneceu estagnada nesse período, ainda que tenha havido crescimento das taxas da produção científica brasileira indexada nas principais bases bibliográficas (GLÄNZEL; LETA; THIJS, 2006). As razões precisam ser investigadas.

Há a hipótese de que a formação de doutores no Brasil talvez ocorra, excessivamente, dentro das fronteiras nacionais, com um número cada vez menor de estudantes brasileiros em cursos avançados no exterior e que o país não consegue atrair um número significativo de pesquisadores estrangeiros que sirvam como ponte para as redes internacionais de pesquisa. Para estes autores, o Brasil precisa, com urgência, de uma política que estimule a saída de pesquisadores do país e mantenha condições atraentes para o seu retorno (VELHO, 2014). Além disso, ainda é importante alertar que o modelo de desenvolvimento brasileiro, que facilita a importação de pacotes tecnológicos pelas empresas, impede o desenvolvimento de atividades próprias de pesquisa.

Um certo isolamento da ciência brasileira é apontado em alguns estudos. As agências governamentais de Política de Ciência, Tecnologia e Inovação (PCTI) buscam ampliar programas tradicionais a criar novos estímulos à internacionalização (VELHO, 2014).

O tema da internacionalização da ciência passou, recentemente, a ocupar a agenda não apenas da PCTI e de seus dirigentes, mas também a dos altos escalões do governo federal (VELHO, 2014). O discurso deles é de que o Brasil precisa de mão de obra qualificada para garantir o próximo ciclo de desenvolvimento. Há, no entanto, dificuldade em fazer uma política baseada em evidência e de declarar algo como legítimo e confiável em relação aos resultados e impactos (GUIMARÃES, 2002).

Lundvall (1992) reconheceu a notável ausência de análises dos sistemas nacionais de educação e de treinamento na constituição de um referencial analítico. Ele expressou sua preocupação com o desconhecimento sobre fatores relacionados com a oferta de pessoal qualificado – as características e

determinantes dos investimentos em educação e treinamento; matrículas em ciências e engenharia; disponibilidade de trabalhadores qualificados, etc. Ainda enfatizou a preocupação com as diferenças entre os sistemas de educação formal e informal que condicionam capacidades de inovação em diferentes países como também com as normas sociais e os valores reproduzidos através da educação. Chamou atenção para a necessidade de “integrar os sistemas de educação e de treinamento e os sistemas de inovação em um único referencial analítico”, sempre levando em conta as especificidades de cada país (LUNDVALL, 1992, p. 14 -15).

Existe uma falta de atenção para com os estudos empíricos dentro do referencial de Sistemas de Inovação (SI) que se dedicam à análise da formação de pessoal e de sua interação com os outros agentes que conformam um sistema de inovação. Entretanto, os autores manifestaram preocupação não apenas com o desconhecimento dos fatores que afetam a oferta de recursos humanos para inovação, mas também com aqueles relacionados com a demanda desse pessoal. Argumentaram que se sabe muito pouco sobre o tipo de qualificação, habilidades e competências procuradas pelas empresas que contratam pessoal altamente qualificado (VELHO, 2014).

O pequeno número e a falta de profundidade de estudos sobre a dinâmica do mercado de pessoal para inovação explicam em parte o fato exposto no parágrafo anterior. De modo geral, os analistas dentro do referencial de SI estão suficientemente convencidos de que as universidades desempenham um papel crítico no funcionamento do SI, principalmente por meio de sua atividade de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos (NELSON, 1993; PATEL; PAVITT, 1994; PAVITT, 1998).

As atividades de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos são apontadas como complementares e decisivas para que ocorra inovação (ENDERS; WEERT, 2003; GIBBONS; JOHNSTON, 1974; PATEL; PAVITT, 1994; PAVITT, 1998). O sistema educacional as considera como “suficientemente bem equacionadas”, exibindo mecanismos internos de controle de qualidade e devidamente articuladas com o contexto social de modo a regular a quantidade e a variedade. A evidência clara desse pensamento é a declaração de Pavitt de que “tudo o que a universidade tem que fazer para contribuir para o SI é manter uma base ampla de conhecimento e formar pessoal capacitado

de qualidade” (1998, p. 803). Portanto, a falta de estudos, dentro do referencial de SI, sobre diversos aspectos do treinamento de recursos humanos qualificados pode ser explicada, em grande medida, pelo fato de este tema ser considerado, por vários autores, como não problemático, mas já equacionado.

O reconhecimento de vários problemas na formação convencional de pessoas com alta qualificação ocorreu por meio da conscientização da importância da inovação tecnológica para o desenvolvimento e a competitividade dos países. Com isso, verificou-se que a formação convencional foca excessivamente em produzir e reproduzir competências científicas. Além disso, o nível de doutorado passou a ser exigido por diversos institutos de ensino superior que apenas ensinam e não fazem pesquisa. Portanto, o título de doutor é exigido para posições que envolvem basicamente gestão da pesquisa e não execução direta em empresas e consultorias. Consequentemente, para aqueles perfis profissionais há necessidade de habilidades de ensino e gestão que necessitariam ser consideradas no treinamento de doutorado (VELHO, 2014).

Há registros de descontentamento de lideranças nos negócios e na indústria com seus “empregados doutores” quando estes são colocados para trabalhar e pensar coletivamente, e também por eles apresentarem interesses de pesquisa que estão distantes dos problemas do mundo real. Estudos recentes realizados entre empresas localizadas na Europa revelaram que são necessários de três a cinco anos para que o pesquisador saído do doutorado realmente se integre às atividades de pesquisa coletiva e multidisciplinar requeridas por empresas (VELHO, 2014).

Ramos e Velho (2013) descreveram o conjunto de atributos a serem desenvolvidos atualmente num treinamento em pesquisa que correspondem a:

- Credenciais mínimas, obtidas pela educação formal e pelo histórico acadêmico;
- Credenciais ditas adicionais, conseguidas por meio de experiência de trabalho relevante;
- Habilidades de liderança, comunicação e gestão;
- Disposições adequadas para trabalho em equipe, incluindo a percepção, valorização e integração de diferentes disciplinas, culturas, indivíduos e de gênero;

- Capacidade de se adaptar à equipe existente e ao contexto e normas institucionais vigentes;
- Capacidade de identificar e aproveitar oportunidades para estabelecer relações sociais duradouras, às quais possa recorrer no futuro para colaborações em pesquisa, não se limitando à esfera científica, mas estendendo-se a atores não científicos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, tais como financiadores, doadores individuais ou corporativos, empresas, organizações de pesquisa sem fins lucrativos etc.;
- Habilidades linguísticas. O domínio do inglês, língua da ciência e dos negócios, é considerado indispensável; o domínio de outras línguas tem valor adicional.

No processo de formação de pessoal qualificado em quantidade e qualidade, os países que pretendem se tornar sociedades do conhecimento e ser economicamente competitivos, precisam incluir o apoio à circulação internacional de seus talentos. Ainda é preciso ter clareza que os benefícios que advirão destas ações não são automáticos. Além disso, não se pode pensar numa política única que sirva para todos os países: existem lógicas diferentes, parceiros diferentes, diferentes modos de determinar prioridades, diferentes estruturas de implementação. É preciso levar em consideração que existe enorme variedade de dinâmicas de produção de conhecimento e de inovação (na ciência e nos setores industriais).

3. A inserção profissional de pós-graduados

A inserção futura de mestres e doutores no sistema global de ciência é condicionada pela própria política nacional de formação nesse nível. Este problema se insere num contexto de mudança na dinâmica do ensino superior e da pesquisa que é catalisado ainda por atores, práticas, programas, políticas e agendas novas ou em transformação no nível mundial. Com o surgimento da economia do conhecimento, o ensino superior e a pesquisa são colocados

em posição de destaque à medida que são considerados como responsáveis pela produção de capital humano, ideias complexas e inovações com fins de crescimento econômico e geração de riqueza (BRENNAN; KING; LEBEAU, 2004).

A geração de um movimento de evasão de cérebros do país e o desemprego de pessoas altamente qualificadas e, entre outros motivos, pela ausência de uma política de inovação que promova a utilização de pós-graduados, têm levado algumas pessoas a interpretar esse fenômeno como indicação de que estamos formando pós-graduados em demasia. Entretanto, pode-se afirmar que esse pensamento é equivocado. Há pouco tempo, o Brasil tinha apenas pouco mais da metade dos doutores da Coreia do Sul. Nessa época, a sua população era quatro vezes menor que a nossa. Se essa mesma comparação for realizada em relação a países desenvolvidos, o resultado pode ser ainda mais gritante.

O fato é que o nosso número de pós-graduados é considerado pequeno, por isso, é importante que nosso sistema de Pós-Graduação continue a se expandir e a melhorar sua qualidade. É ainda importante implantar um plano que permita que utilizemos melhor a competência que temos formado. Essa inserção pode ser melhorada com a formulação e prática de políticas de desenvolvimento baseado na tecnologia e na inovação. A política industrial, tecnológica e de comércio exterior aponta nesse rumo. Entretanto, como em toda política, a sua implementação deverá ser aprimorada (CHAVES, 2006).

É necessário conhecer as implicações dos novos modos de produção de conhecimento científico no processo de formação de novos pesquisadores. Egressos do doutorado sentem-se mal preparados para carreiras não acadêmicas, em especial em empresas privadas. Apontam que o treinamento recebido durante o doutorado foca demasiadamente em pesquisa e não desenvolve outras habilidades importantes como: capacidade de trabalhar em equipe; capacidade de gestão financeira de pesquisa; habilidade de comunicação e apresentação; capacidade de liderança e resolução de conflitos; entendimento e gerenciamento de questões relativas à propriedade intelectual e habilidades de negociação. Os estudos que mencionam tudo isso concluem que o treinamento em uma especialidade científica ou acadêmica, do modo tradicional, pode ser menos relevante hoje em relação ao que foi no passado (VELHO, 2010).

Questões de natureza conceitual, metodológica e política emanam com a mudança da concepção de ciência e da compreensão dos processos de inovação. A reinterpretação do conhecimento gerado no paradigma da ciência universal e socialmente neutra nos conduziu a essas questões que devem ser respondidas para que se possa conceber, desenhar, executar e avaliar a política de Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) que contribua para o desenvolvimento desejado. Conceitualmente, é preciso entender a concepção de ciência socialmente contextualizada. Se o contexto cada vez mais faz parte da pesquisa, e, se assim o for, como ele pode influenciar a agenda de pesquisa de modo que os seus elementos sejam incorporados? (VELHO, 2010).

Massificação do ensino superior, crescimento da participação do setor privado, novas formas de financiamento, diversificação institucional, expansão e conexão internacional, entre outros, são transformações sistêmicas que acabam afetando todos os países e que são resultantes do alinhamento do ensino superior e da pesquisa aos imperativos do novo regime (ALTBACH, 2009). Todos os fatores citados vêm desafiar a relativa autonomia e estrutura de governança tradicionais do setor. Há, então, a transformação de instituições de ensino superior, especialmente as universidades de pesquisa, em corporações estratégicas que se encontram engajadas numa competição por posições em busca da liderança nos principais rankings internacionais e em outros instrumentos de comparação competitiva relevantes para o seguimento de atuação em nível nacional ou regional (HAZELKORN, 2008).

São distinguidos, então, três eixos que sustentam o ensino superior e a pesquisa em nível global: mobilidade, colaboração e internacionalização. A economia do conhecimento pressupõe que parte da aprendizagem contínua e flexível que ocorre em determinada unidade (indivíduo, instituição, país) se dê pela interação em ambientes e redes sociais e não por meio de rotinas codificadas. O conhecimento tácito, de natureza dinâmica ou em constante construção, estaria ao centro dessa aprendizagem que o faz ser apreendido por observação e interpretação intersubjetiva, mais rápida e eficazmente que por leitura ou escuta (OLDS; ROBERTSON, 2014).

A aquisição de conhecimento tácito, em nível individual, teria o contato e a experiência direta como um requisito. Os mecanismos de mobilidade

atenderiam a essa necessidade, à medida que o obstáculo da distância geográfica entre parceiros seria removido. Já ao nível de instituições e sistemas nacionais de pesquisa e inovação, os mecanismos de colaboração propiciariam o acesso a recursos e habilidades específicas (métodos, equipamentos, perspectivas teórico-analíticas), que os capacitariam a novos e significativos avanços científicos (RAMOS, 2011).

A dimensão internacional desses processos conduziu à implementação de reformas, políticas e programas no ensino superior e na pesquisa com fins de reposicionar o setor a serviço da economia do conhecimento. O conjunto dessas transformações e seus efeitos tornou-se tema prioritário das agendas política e institucional (RAMOS, 2011).

Solimano (2006) noticia a intensificação do debate político e acadêmico acerca da migração, sobretudo da parcela da população considerada de alta qualificação, entendida como aquela formada por pessoas de talento e criatividade em ciência e tecnologia, negócios, artes e cultura, entre outras atividades. A transição demográfica que afeta os países avançados e o aumento dos estímulos à mobilidade internacional são os fatores que estão no centro desse debate.

A taxa de entrada de novos indivíduos qualificados no mercado de trabalho em países desenvolvidos tem sido menos acelerada que o envelhecimento da população, com isso há uma elevação da idade média do contingente populacional estratégico. A manutenção desse padrão representa uma ameaça à capacidade interna de prover talentos e habilidades necessárias para sustentar, no longo prazo, o crescimento da economia dos países desenvolvidos (MAHROUM, 2000). Aliado a isso, há ainda o fato da pouca atratividade das profissões científicas para os jovens.

A questão, sob a perspectiva da política científica e tecnológica, se volta para o impacto do envelhecimento da população sobre a força de trabalho com alta qualificação. Uma redução da oferta de mão de obra de cerca de seis milhões de pessoas em 2020 é indicada em projeções (CEDEFOP, 2008). As novas gerações que entrarão no mercado de trabalho nos próximos anos provavelmente não suprirão a demanda por trabalhadores qualificados. Esse cenário tem implicações diretas para as políticas de educação e treinamento, de atração de talentos estrangeiros e de mobilidade regional/internacional. Como os países

desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, nesses termos, estão em lados opostos, os instrumentos de política acionados para enfrentar o problema variam muito (RAMOS, 2011).

Como mencionado anteriormente, a relevância do problema se torna mais latente devido à detecção da diminuição do interesse de jovens em seguirem carreiras científicas e das engenharias devido a vários fatores (NAS, 1995 apud RAMOS, 2014). Muitos jovens consideram o ensino de ciências pouco interessante e muito difícil (EURAB, 2002). Além disso, ainda há um aumento da crítica em relação à qualidade e adequação do ensino superior e avançado e à baixa relevância (econômica e social) do conhecimento produzido pelos pesquisadores (BALBACHEVSKY, 2001). De outro lado, a atratividade das carreiras depende do grau de estabilidade e continuidade que elas proporcionam (NAS, 1995). Com frequência, as carreiras científicas são percebidas pelos jovens como muito especializadas, de modo que impossibilitaria oportunidades futuras mais amplas e o seu desenvolvimento é exigente e não compensado por garantia de emprego nem por salários mais altos (RAMOS, 2011).

Gargalos existem também em fases mais avançadas das carreiras científicas. Jovens cientistas frequentemente são recrutados com base em contratos temporários de curto prazo para apoiar a execução de projetos de pesquisa específicos (EC, 2008). Isso dificulta as chances de jovens talentos fazerem a transição e se tornarem pesquisadores independentes. Eles estão submetidos a esquemas atípicos de remuneração: bolsas e auxílios com acesso limitado aos benefícios da seguridade social. Consequentemente, recém-formados em áreas científicas e tecnológicas estão sendo crescentemente atraídos por outras carreiras, como aquelas ligadas ao sistema financeiro, à administração de negócios e ao setor imobiliário, que oferecem melhores salários e condições de trabalho e, talvez, status profissional e social superior ao de carreiras em ciência e tecnologia (NAS, 1995).

A situação tem reflexos inclusive na composição das vagas preenchidas no ensino superior, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, em países desenvolvidos. A proporção de estudantes estrangeiros relativamente à de nacionais têm aumentado. Muitos desses estudantes são de países em rápido desenvolvimento, principalmente chineses, coreanos e indianos. Como se sabe,

eles têm motivações acentuadas para carreiras de ciência e tecnologia acabando por ocupar vagas em cursos de graduação e pós-graduação em ciências e engenharia oferecidos por universidades nos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Reino Unido, Alemanha e França (RAMOS, 2011).

No entanto, o que se percebe é que as políticas públicas de formação de pessoal de nível superior nos países em rápido desenvolvimento não têm sido acompanhadas por políticas de promoção da absorção desse contingente pelo mercado de trabalho local em ocupações de qualificação compatível, com capacidade de propiciar oportunidades profissionais e pessoais almejadas por esses indivíduos. Outros agentes do sistema nacional de inovação dos referidos países, como empresas, também não realizam esforços no sentido de incorporação da população altamente qualificada (RAMOS, 2014). Para exemplificar essa situação podemos citar o caso do Brasil que no ano 2000 possuía menos de três mil pós-graduados ocupados em atividades de pesquisa e desenvolvimento em empresas, sendo que naquele ano se titularam mais de 18 mil mestres e 5 mil doutores aqui. Somente 1.189 doutores ocupavam posições em atividades internas de P&D nas empresas em 2005 (BRASIL, 2007).

O impedimento para que esses países se beneficiem plenamente do potencial existente em termos de cooperação científica, transferência de tecnologia, formação de alto nível, aquisição de conhecimentos codificados e tácitos e a inserção internacional dos futuros pesquisadores pode ser explicado pela deficiência de fundamentos empíricos e analíticos que forneçam informações à formulação e à avaliação de políticas públicas. Ainda é preciso considerar que existem maneiras distintas de entender a mobilidade de recursos humanos e que cada um desses entendimentos informa políticas e programas com finalidades diferenciadas.

Considerações finais

Neste texto, vimos que a formação de pessoal em nível estrito senso foi alvo de investimentos consideráveis no Brasil nos últimos quarenta anos, que houve um aumento relevante no número de cursos de mestrado, mestrado

profissional e doutorado. E que apesar de estrutura acadêmica constituída no país, há limitações do potencial de aplicação dos conhecimentos produzidos e de utilização do pessoal formado.

No contexto atual em que verificamos um grande contingenciamento de recursos para financiamento e desenvolvimento de pesquisas no Brasil, fica evidente a necessidade de revisão das políticas de formação e aproveitamento do pessoal qualificado que temos formado com objetivo de tornar mais eficiente a sua alocação e utilização em posições-chave e com o propósito de desenvolvimento do país. Fica evidente ainda que uma política de pós-graduação precisa ser formulada como parte da política de desenvolvimento do país. O divórcio é prejudicial e pode conduzir ao desperdício. Por isso, é relevante uma visão sistêmica de planejamento, com os diversos setores interagindo e se beneficiando reciprocamente. Nessa direção, certamente a inserção de egressos poderia ser facilitada.

Referências

ALTBACH, P. Os papéis complexos das Universidades no período de globalização. In: **Educação superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Trad. Vera Muller, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil**: evolução recente e perspectivas futuras. São Paulo: NUPES/USP, [2001]. (projeto de pesquisa).

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de Inovação Tecnológica – Pintec 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Avaliação Quadrienal**. Publicado em 20.12.2017. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRENNAN, J.; KING, R.; LEBEAU, Y. **The role of universities in the transformation of societies**. London: Association of Commonwealth Universities and The Open University, 2004. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL (Cedefop) - EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING. **Skill needs in Europe: focus on 2020**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

CHAVES, A. S. Educação para a Ciência e a Tecnologia In: **Educação Científica e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. WERTHEIN, J.; CUNHA, C. (Orgs.). Brasília: Unesco, Instituto Sangari, 2006.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (EC) - COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Better careers and more mobility: a European partnership for researchers**. Brussels: Commission of the European Communities, 2008.

ENDERS, J.; WEERT, E. Summary report of the Workshop. In: **International Workshop Science, Training and Career: Changing modes of knowledge production and labor markets**, 21-22 October 2002, Enschede. Proceedings of the CHEPS, University of Twente, 2003. 188 p.

EUROPEAN UNION RESEARCH ADVISORY BOARD (EURAB). Background document of the Working Group on Increasing the Attractiveness of Science, Engineering & Technology Careers, Sep. 2002. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/research/eurab/pdf/recommendations7.pdf>>. Acesso: 16 Out. 2009.

GIBBONS, M.; JOHNSTON, R. The roles of science in technological innovation. **Research Policy**, Amsterdam, n. 3, p. 220-242, 1974.

GLÄNZEL W., LETA J.; THIJS, B. Science in Brazil. Part 1: a macro-level comparative study. **Scientometrics**, v. 67, Issue 1, p. 67-86, 2006.

GUIMARÃES, Reinaldo. A diáspora: um estudo exploratório sobre o deslocamento geográfico de pesquisadores brasileiros na década de 90. Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, pp.705-750, 2002.

HAZELKORN, E. Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders. **Higher Education Policy**, v. 21, n. 2, p. 193-215, 2008. Disponível em: <<http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=cserart>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

LUNDVALL, B. A. **National Systems of Innovation**: towards a theory of innovation and interactive learning. London: Pinter, 1992.

MAHROUM, S. Highly skilled globetrotters: mapping the international migration of human capital. **R&D Management**, Malden, v. 30, n. 1, p. 23-32, 2000.

NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES (NAS). Careers in science and technology: an international perspective. Washington, D.C.: NAP, 1995.

NELSON, R. R. **National Innovation Systems**: a comparative analysis. Oxford University Press: New York, 1993.

OLDS, K.; ROBERTSON, S. L. Global framings, global knowledge production & the university. **Globalizing Higher Education and Research for the “Knowledge Economy”** [Online Course]. [S.l: s.n.]. 2014. Disponível em: <<https://www.coursera.org/course/globalhighered>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PATEL, P.; PAVITT, K. National Innovation Systems: why they are important, and how they might be measured and compared. **Economics of Innovation and New Technology**, London, v. 3, p. 77-95, 1994.

PAVITT, K. The social shaping of the national science base. **Research Policy**, Amsterdam, v. 27, p. 793-805, 1998.

RAMOS, M. Y.; VELHO, L. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 933-951, 2011.

_____. **Formação de doutores no país e no exterior**: impactos na internacionalização da ciência brasileira. 280 f. Tese de doutorado (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

_____; VELHO, L. Formação de doutores no Brasil: o esgotamento do modelo vigente frente aos desafios colocados pela emergência do sistema global de Ciência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 219-246, mar. 2013.

SCHWARTZMAN, S. Nacionalismo versus internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. In: AUPETIT, S. D.; GÉRARD, E. (Eds.). **Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas**: perspectivas latinoamericanas. México, D.F.: CINVESTAV, p. 63-73, 2009.

SOLIMANO, A. The international mobility of talent and its impact on global development: an overview. **CEPAL, Serie Macroeconomía del Desarrollo**, Santiago de Chile, n. 52, 2006.

VELHO, L. **Modos de Produção de Conhecimento e Inovação**: Estado da Arte e Implicações para a Política Científica, Tecnológica e de Inovação [Nota Técnica]. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). (2010). Disponível em: <www.cgee.org.br/atividades/redirect/6361>. Acesso em: 20 fev. 2017.

VELHO, L.; RAMOS, M. Y. Internacionalização da ciência no Brasil e mobilidade internacional: políticas, práticas e impacto. In: Abordagens em ciência, tecnologia e sociedade. Santo André: Universidade Federal do ABC, cap.11, p. 263–287, 2014.

VESSURI, H. Training of researchers in Latin America and the Caribbean. In: Research and Higher Education Policies for transforming societies – Perspectives from Latin America and the Caribbean, 2nd Regional Research Seminar for Latin America and the Caribbean, Port of Spain, 19–20 July 2007. In: MOLLIS, M.; NUSSBAUM VOEHL, M. (Eds.). **Selected Proceedings**. Paris: Unesco, p. 141-152, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Belmiro Gil Cabrito

Doutoramento em Ciências da Educação – Políticas Educativas e Organização do Ensino pela FPCEUL – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000. Mestrado em Ciências da Educação – Políticas Educativas e Organização do Ensino pela FPCEUL, 1993. Licenciatura em Ciências Sociais e Políticas – Ponderação Sociológica, pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, 1978. Licenciatura em Economia, pelo Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras da Universidade Técnica de Lisboa, 1972. Desde agosto de 2011: Professor Associado Aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Participação em projetos de investigação mais recentes: 2016 – CESTES 2: Quanto custa estudar no Ensino Superior em Portugal, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (com Luísa Cerdeira, Tomás Patrocínio, Maria de Lourdes Machado e Rui Brites); 2013-2015 – BRADRAMO – Êxodo de Competências e Mobilidade Académica de Portugal para a Europa. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FL/UP), coordenação de Rui Gomes, financiado pela FCT.

E-mail: b.cabrito@ie.ulisboa.pt.

Célio da Cunha

Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Atualmente é Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (aposentado). Atuou como coordenador editorial e assessor especial da

Unesco no Brasil na área de educação por vários anos. Foi Analista de ciência e tecnologia e Superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC. No início da carreira, dirigiu o Departamento de Ensino e Pesquisa da UFMT.
E-mail: celio.cunha226@gmail.com.

Lynette Shultz

PhD is Associate Dean (International) in the Faculty of Education and Professor in the Department of Educational Policy Studies at the University of Alberta in Canada. Email: lshultz@ualberta.ca.

Ranilce Guimarães-Iosif

Adjunct Assistant Professor with the Department of Educational Policy Studies, University of Alberta, Canadá. Especialista em Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, Brasil.
E-mail: ranilceguimaraes@yahoo.com.br.

Elisa Maria Costa Pereira de S. Thiago

Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2007). Mestre em Literaturas Pós-Coloniais em Inglês pela Universidade de Guelph (1997). Licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Católica Dom Bosco (1994) e Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Sydney (1979). Atuou como professora de Língua Inglesa na Educação Básica e como professora de Língua Inglesa, Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa na Educação Superior por 12 anos. Atualmente é coordenadora-geral de avaliação e acompanhamento na Diretoria de Avaliação da Capes, em Brasília, Brasil.
E-mail: elisa.thiago@capes.gov.br.

Fabíola Bouth Grello Kato

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, atuante na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.
E-mail: fabiola_kato@hotmail.com.

Isabel de Oliveira e Silva

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG. E-mail: isabel.os@uol.com.br.

Isabela Cristina Marins Braga

Doutoranda em Educação – Universidade Católica de Brasília/Brasil. Bolsista da Capes na modalidade Doutorado Sanduíche no Exterior, no período de agosto/2017 a fevereiro/2018, realizado na University of Alberta – Canadá. Professora da Educação Superior na Faculdade Cnec Unaí/Unaí-MG e na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí (FACTU), Unaí-MG. E-mail: isabelaunai@gmail.com.

João dos Reis Silva Júnior

Doutor no Programa em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Tem pós-doutorado em Sociologia Política pela Unicamp (1999-2000), pós-doutorado em Economia USP e University of London. Livre-Docente em Educação pela USP. Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos. Coordenador Adjunto do projeto de pesquisa da Rede Universitas/Br “POLÍTICAS, GESTÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: novos modos de regulação e tendências em construção”. Pesquisador convidado - Mercer University (GA-US) e Professor Visitante na condição de Full Professor na Arizona State University (2014-2015), onde mantém pesquisa em andamento com Daniel Schugurensky. E-mail: joaodosreissilvajr@gmail.com.

Luciana Rodrigues Ferreira

Doutora em Educação na linha de Estado, Política e Formação Humana, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação, na linha de Políticas Públicas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade da Amazônia (PPAD/UNAMA). Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Estratégicos em Governança Pública da Escola de Governança Pública do Estado do Pará (CEPPE/EGPA). Desenvolve atividades pesquisa sobre Gestão Participativa, Gestão do Conhecimento e Formação para o Trabalho, além de estudos sobre a Pós-Graduação no Brasil e o investimento/fomento na Ciência. E-mail. lucianarofer@gmail.com.

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG; Vice-Coordenadora do FORPRED Nacional. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) da FaE/UFMG.
E-mail: mafacg@gmail.com.

Maria Luísa Machado Cerdeira

Doutora em Ciências da Educação, Especialidade Políticas e Organização do Sistema Educativo, pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (2009). Mestre em Educação, variante de Administração Escolar, Universidade de Évora. Conclusão da parte escolar do Mestrado em Economia, no Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa (1990). Licenciada em Economia, pela Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior Economia e Gestão (1978). Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, desde 2010. Membro do Grupo de Investigação “Políticas de Educação e Formação” da UIDEF da Universidade de Lisboa, desde 2010. Pró-Reitora da Universidade de Lisboa (2010-2013). Presidente da FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (2012 a 2015) e (Reeleita 2015 a 2018).
E-mail: luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt.

Thaís Almeida Pereira

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Analista em Ciência e Tecnologia na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desde de 2008. Atualmente trabalha na Diretoria de Avaliação em Coordenação que trata das áreas de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas na Capes. E-mail: thaيسfarmacia@gmail.com

Vanessa Oliveira Andreotti

Doutora em Educação, Teoria Crítica e Estudos Culturais pela Universidade de Nottingham (2006). Mestre em Tecnologia Educacional e Ensino de Inglês pela Universidade de Manchester (2003). Licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1998). Atualmente é professora titular da Cátedra de Pesquisa Canadense em questões relacionadas à globalização, desigualdades e transformações sociais através da educação no Departamento de Estudos Educacionais da Faculdade de Educação, na Universidade de British

Columbia em Vancouver, no Canadá. Seus atuais interesses de pesquisa envolvem internacionalização, educação global, cidadania global, educação indígena, teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas na educação. Foi investigadora principal de vários projetos de pesquisa financiados por agências internacionais e já publicou mais de 50 artigos e capítulos de livros.

E-mail: vanessa.andreotti@gmail.com.

Vera Lúcia Jacob Chaves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais com Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa e Pós-Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professora Associada IV da UFPA desenvolvendo atividades no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GEPES/UFPA. Desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas, com ênfase em Educação Superior. É membro do conselho editorial de várias revistas científicas da área da educação. Foi vice-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped (2013-2017) e atualmente é vice-coordenadora do GT11- Política de Educação Superior da Anped (2017-2019). Integra a rede de pesquisadores Universitas/Br, o Fórum de Gestores de Ensino Superior - FORGES e a REDESTRADO. É bolsista produtividade do CNPq nível 2. E-mail: veraluciajacob@gmail.com

SOBRE A ORGANIZADORA

Valdivina Alves Ferreira

Doutora em Educação (PUC-GO). Mestre em Educação pela UFMS. Especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Docente no Programa de Pós-graduação da UCB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica, cadastrado no CNPq. Pesquisa as Políticas Públicas Educacionais, Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, Formação de Professores, Informática Educativa. Avaliadora Institucional do Inep/MEC.

Este é um livro publicado, com apoio da Cátedra UCB-UNESCO, fruto de um trabalho de cooperação entre pesquisadores brasileiros e internacionais, cuja temática discute e analisa as políticas para a educação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O livro aqui apresentado, sob a forma de coletânea, é um desdobramento do resultado de investigações realizadas por pesquisadores nos Programas de Pós-graduação em Educação, no Brasil, no Canadá e em Portugal. É uma obra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, intitulada “Políticas e Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*: da inserção social local à internacionalização”, realizada na Universidade Católica de Brasília no primeiro semestre de 2018.

Esta coletânea reúne sete capítulos que expressam o olhar de pesquisadores brasileiros e internacionais que tratam de estudos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação, mais especificamente na área da educação e se apresentam como o resultado de relações no processo de construção de um diálogo entre diferentes Universidades e Programas de Pós-Graduação no Brasil e no exterior. Essas relações possibilitam uma maior abrangência e visibilidade da atuação dos pesquisadores e contribuem para o enriquecimento teórico das análises e produções acadêmicas.

Espera-se que os resultados das pesquisas aqui apresentados, se constituam em subsídios para novos debates e intercâmbios acadêmicos, fundamentais para o avanço da ciência e para a difusão da pesquisa na sociedade.

Valdivina Alves Ferreira

Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB).

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

- 1. CALIMAN, Geraldo (Org.).** Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
- 2. SÍVERES, Luiz (Org.).** A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
- 3. MACHADO, Magali.** A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
- 4. BRITO, Renato.** Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
- 5. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
- 6. RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida.** Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
- 7. CUNHA, Celio; JESUS, Wellington; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce.** A Educação em Novas Arenas, 2014.
- 8. CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
- 9. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo (Orgs.).** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
- 10. MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Correa (Orgs.).** Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
- 11. SÍVERES, Luiz.** Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
- 12. SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses (Org.).** Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
- 13. GALVÃO, Afonso; SÍVERES, Luiz (Orgs.).** A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
- 14. GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom; SANTOS, Aline Veiga dos (Orgs.).** Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
- 15. PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.** Violência e Escola, 2015.
- 16. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo.** Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
- 17. BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.).** Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos, 2015.
- 18. CUNHA, Célio (Org.).** O MEC pós-Constituição, 2016.
- 19. BRASIL, Kátia Tarouquella; DRIEU, Didier (Orgs.).** Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
- 20. CALIMAN, Geraldo; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (Orgs.).** Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
- 21. SÍVERES, Luiz (Org.).** Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.
- 22. CUNHA, C.; JESUS, W. F. de; SOUSA, M. de F. M. (Orgs.).** Políticas de Educação, 2016.
- 23. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.).** Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
- 24. JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da (Org.).** A Pesquisa em Educação no Brasil: Novos Cenários e Novos Olhares. Brasília: Liber Livro, 2016.
- 25. CUNHA, Célio da ; RIBEIRO, Olzeni Costa ; MELO Marli Alves Flores (Orgs.).** Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes. Brasília, 2017.
- 26. SÍVERES, Luiz ; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (Orgs.).** Diálogo: Um processo educativo. Brasília, 2018.
- 27. BRASIL, Katia Tarouquella; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; DRIEU, Didier (Orgs.).** Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas e socioculturais | Protection de l'enfance et de l'adolescence: interventions cliniques, éducatives et socioculturelles, 2018.

O livro intitulado “Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização”, consiste no resultado de um trabalho realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). O objetivo da obra é promover um diálogo entre os pesquisadores, nacionais e internacionais a respeito da educação, abordando questões emergentes da realidade local e global discutidas no contexto do stricto sensu. O posicionamento crítico reflexivo e o rigor no tratamento dos dados e na forma de expressar-se sobre os mesmos é evidenciada pelos autores nos textos decorrentes de suas pesquisas e, assim encontramos apoio na Declaração Final da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe (CRES 2018), “Las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundiza do los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación. Es fundamental revertir esta tendencia e instamos a los Estados de América Latina y el Caribe a establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de otros niveles del sistema educativo. Frente a las presiones por hacer de la Educación Superior una actividad lucrativa es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular a las instituciones públicas y privadas, cualquiera sea su modalidad y promoviendo la diversidad institucional, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y la titulación de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión, diversidad y pertinencia local y regional”. É com esse espírito investigativo que colocamos esta obra à disposição da comunidade acadêmico-científica, com expectativa de contribuir com as demandas educacionais no âmbito da pós-graduação.

Valdivina Alves Ferreira

Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da
Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB).



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

