



UNICAMP

SIMONE PEREIRA COSTA BENCK

**“OS INTELECTUAIS E A POLÍTICA DE PÓS-
GRADUAÇÃO NO BRASIL À LUZ DO
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PNPG
2005-2010 E PNPG 2011-2020”**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SIMONE PEREIRA COSTA BENCK

**“OS INTELECTUAIS E A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NO BRASIL À LUZ DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS
PNPG 2005-2010 E PNPGE 2011-2020”**

Orientador: Prof. Dr. Luiz Enrique Aguilar

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA SIMONE PEREIRA COSTA BENCK
E ORIENTADA PELO PROF.DR.LUIS ENRIQUE AGUILAR**

Assinatura do Orientador

A large, stylized handwritten signature in blue ink is written over a horizontal line. The signature is highly cursive and loops around the line.

CAMPINAS

2014

iii

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

B431i Benck, Simone Pereira Costa, 1973-
Os intelectuais e a política de pós-graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPg 2005-2010 e PNPg 2011-2020 / Simone Pereira Costa Benck. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Luis Enrique Aguilar.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brasil. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2. Pós-graduação. 3. Intelectuais. 4. Conhecimento. 5. Política e educação. I. Aguilar, Luis Enrique, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Intellectuals and graduate policy in Brazil from the perspective of the process of preparing the PNPg 2005-2010 and the PNPg 2011-2020

Palavras-chave em inglês:

Brazil. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Postgraduate
Intellectuals
Knowledge
Politics and education

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Luis Enrique Aguilar [Orientador]

Newton Antonio Paciulli Bryan

Robert Evan Verhine

Valdemar Sguissardi

Elloisa de Mattos Höfling

Data de defesa: 03-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**“OS INTELECTUAIS E A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO
BRASIL À LUZ DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PNPB 2005-
2010 E PNPB 2011-2020”**

AUTOR: SIMONE PEREIRA COSTA BENCK

ORIENTADOR: PROF. DR. LUIZ ENRIQUE AGUILAR

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Simone Pereira Costa Benck e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03/02/2014

Assinatura : _____

Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

COMISSÃO JULGADORA:

2014

RESUMO

O propósito da pesquisa foi analisar a academia e a política de Pós-Graduação, para estabelecer relações entre aquela, representada por intelectuais que lidam com a construção do conhecimento, e a política pública de pós-graduação do Estado brasileiro, aqui significada pelos objetivos e interesses disseminados nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), nos governos FHC (1995-2002) e LULA (2003-2010). O foco recaiu sobre a participação, na perspectiva da formulação dos PNGP, pensados à luz do discurso de intelectuais. Para tanto relacionou a presença ativa de intelectuais da comunidade científica como atores políticos na elaboração dos PNPG, no período de 1995-2010. Da problemática: i) é possível acreditar que atores políticos e sociais, primordialmente intelectuais ligados à comunidade acadêmica, de professores/pesquisadores, membros nas comissões de elaboração dos PNPG, influenciaram a política pública de Pós-Graduação, logo não haveria como desatrelar a história da Pós-Graduação da intelectualidade que a constitui? ii) de que maneira intelectuais influíram para a consolidação do modelo vigente de Pós-Graduação dependente dos critérios de avaliação estipulados pela CAPES? Com base em análise de documentos oficiais e das entrevistas semi-estruturadas com intelectuais brasileiros das grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Multidisciplinar, Ciências Agrárias, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Para compor amostra por conveniência foram selecionados intelectuais que participaram, primordialmente, como membros das Comissões de Elaboração do V PNPG (2005-2010) e do PNPG 2011-2020 ou, ainda, por atuação como membros representantes de áreas no CTC da CAPES entre 1995 e 2010, de forma a garantir representação de cada uma das nove grandes áreas do conhecimento definidas pela agência. Quanto aos resultados destacou-se o processo significativo de equilíbrio nas relações entre as diversas áreas do conhecimento, a comunidade científica e os documentos relativos à política de pós-graduação. Os resultados alertam para a predominância de certo estrangulamento da pós-graduação; a necessidade de fortalecimento da relação entre a PG e outros segmentos educacionais, a exemplo da experiência iniciada com a Educação Básica com o PNPG 2011-2020; o enfoque de

produção de conhecimento baseado em culturas individualistas e em criações insólitas; a perpetuação de assimetrias históricas; a urgência em avigorar experiências de internacionalização; e, a mecanização do processo de avaliação em relação à qualidade desejada e necessária à PG. Pode-se afirmar que no período examinado houve a efetiva contribuição dos intelectuais da comunidade acadêmica na elaboração das diretrizes pensadas por meio dos PNPG, bem como para o desenvolvimento e consolidação da pós-graduação no Brasil. Ao se comparar o sistema de avaliação da PG no Brasil ao de outros países reconhece-se o modelo brasileiro como um modelo híbrido. Além disto, a comunidade acadêmica reiterou o efetivo empenho da CAPES no processo de consolidação da pós-graduação brasileira devido ao envolvimento das comunidades científicas. Entretanto, o discurso dos intelectuais em relação à PG explicita as demandas históricas como: redução de assimetrias; a interdisciplinaridade; a internacionalização; o modelo de avaliação imperante no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG e a necessidade do acompanhamento dos PNPG como política pública.

Palavras-chave: Academia. CAPES. Conhecimento. Grandes áreas do conhecimento. Intelectuais. Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG). Política Pública. Pós-Graduação.

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze relationships between the academy and national policies for graduate study, in an effort to establish connections between the former, represented by intellectuals who deal with knowledge construction, and the latter, dealing with graduate education promoted by the Brazilian State, here signified by the goals and interests disseminated and implemented in National Plans for Graduate Study (PNPG) promulgated during the presidential terms of FHC (1995-2003) and LULA (2003-2010). The study focused on the participation of members of the academy in the formulation of National Plans for Graduate Study, based on the speech of the intellectuals involved. It therefore viewed the participating intellectuals of the scientific community as political actors in the elaboration of the PNPG, in the period of 1995-2010. The research problematic addressed the following questions: (i) did political and social actors, primarily intellectuals connected to the academic environment, directly influence the public policy of graduate education, considering that the history of graduate study cannot be uncoupled from the intelligentsia of which it is constituted? (ii) in what way did intellectuals influence the consolidation of the prevailing model of graduate education dependent on assessment criteria stipulated by CAPES? The investigation was of a qualitative nature based on the analysis of official documents and of semi-structured interviews with Brazilian intellectuals, representing the following fields of knowledge: Exact and Earth Sciences, Multidisciplinary Study, Agrarian Sciences, Engineering, Health Sciences, Biological Sciences, Applied Social Sciences, Human Sciences and Linguistics, and Arts and Languages. To compose the sample of convenience used in this study, intellectuals were selected who participated either as members of the drafting committees for the V PNPG (2005-2010) and the VI PNPG (2011-2020) or as area representatives on the Superior Councils of CAPES between 1995 and 2010. This approach ensured that each of 09 (nine) large areas of knowledge, as defined by the agency, were represented in the study. The results of the research highlighted the significance of balanced relations between the various areas of knowledge, the scientific community and the documents pertaining to the policy of graduate education. One of conclusions obtained from the study is that is it

possible to affirm that in the period under review there was an effective contribution on the part of the national scientific community to the preparation of the guidelines expressed in the PNPG and to the overall development and consolidation of graduate study in Brazil. In addition, the community that was consulted emphasized that the effectiveness of CAPES in promoting graduated education can be attributed to the involvement of the scientific communities. On the other hand, the discourse of intellectuals in relation to graduate study reiterate and reinforce historic demands with respect to graduate study, such as the need to reduce asymmetries, by area and by knowledge, to promote interdisciplinarity and internationalization, to attenuate the vices of the evaluation model prevalent in the national graduate system, and to view and monitor the National Plans for Graduate Study as a public policy of the State and not merely of governments.

Keywords: Academy. CAPES. Knowledge. Fields of Knowledge. Intellectuals. National Plans for Graduate Study (PNPG). Public Policy. Graduate Education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	xv
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xix
LISTA DE TABELAS	xxi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xxiii
MEMORIAL	1
1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Escopo da pesquisa	7
1.2 A proposição de pesquisa	12
1.3 Definindo caminhos metodológicos	14
1.4 Compendo as fontes documentais	23
1.5 Termos específicos – conceitos	26
1.6 Apresentação dos capítulos	29
2 CIÊNCIA E POLÍTICA	33
2.1 Ciência e Política	34
2.1.1 A ciência como fenômeno social	34
2.1.2 A construção social do conhecimento e a política	40
2.1.3 Conhecimento e políticas: faces de análises da política	48
2.1.3.1 O processo da política	52
2.1.4 Intelectuais: atores sociais na construção do conhecimento	55
2.1.5 A divisão das áreas do conhecimento	66
3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	71
3.1 A pós-graduação no Brasil e sua caracterização	71
3.2 Política de Expansão da Pós-graduação brasileira – 1995-2010	80
3.3 Planos Nacionais de Pós-graduação	87
3.4 A Pós-graduação no Brasil: especificidades dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) e de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010)	96
3.4.1 Histórico de legislações da pós-graduação no Brasil	98
3.4.2 A pós-graduação nos períodos dos Governos de FHC e Lula	103

3.4.2.1	<i>A pós-graduação no Governo de FHC (1995-2002).....</i>	<i>103</i>
3.4.2.2	<i>A pós-graduação no Governo de LULA (2003-2010).....</i>	<i>108</i>
4	ANÁLISE DA POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL – PNPG 2005-2010 E PNPG 2011-2020	115
4.1	Análise da participação na política de pós-graduação brasileira à luz do discurso de intelectuais	118
4.1.1	Participação da Comunidade Científica nas Comissões de Elaboração dos PNPG e CTC/CAPES	127
4.1.2	Participação na Política de Pós-graduação como membro das Comissões de Elaboração dos PNPG e/ou membro do CTC da CAPES.....	134
4.1.2.1	<i>Constituição das Comissões de Elaboração do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020.....</i>	<i>135</i>
4.1.2.2	<i>Constituição dos Conselhos Técnico Científicos - CTC da CAPES.....</i>	<i>141</i>
4.1.3	Contribuição dos conhecimentos produzidos na academia para a formulação do PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020.....	145
4.2	Implementação da Política de pós-graduação no Brasil.....	171
4.2.1	PNPG 2005-2010, alcance ou não dos objetivos e motivos.....	171
4.2.2	Indução em áreas estratégicas no combate às assimetrias.....	182
4.2.3	Relações estabelecidas no interior das comissões de elaboração destes PNPG e dos conselhos superiores da Capes	206
4.3	A Capes e o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação – SNPG	208
4.3.1	Contribuição da Capes para o desenvolvimento e consolidação do sistema de pós-graduação brasileiro	210
4.3.2	Das expectativas em relação à política de PG e ao PNPG 2011-2020.....	230
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	237
	REFERÊNCIAS	2488
	APÊNDICE – QUESTÕES ORIENTADORAS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	268

Aos familiares, amigos e mestres com quem
compartilho minha existência

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Luis Enrique Aguilar, mais que orientador, ao amigo humano e respeitoso que se revelou ao longo desta caminhada. Sua competência, seu companheirismo, a ternura de suas palavras e a sua confiança ante minhas limitações me instigam a buscar por outras e novas aprendizagens.

Ao Prof. Jacques Velloso, que com precisão e maestria, tanto no mestrado quanto no doutorado, em situações muito semelhantes em relação à minha orientação, segurou minha mão, teve paciência em me ouvir e poliu minhas confusas e ingênuas ideias com sua sabedoria peculiar, incentivando-me a prosseguir.

Aos professores: Newton Bryan, Eloisa Hofling e Valdemar Sguissardi que compuseram a banca de qualificação com contribuições importantes e preciosas sem as quais não teria avançado nesta jornada.

Aos amigos e educadores Erasto Fortes, Regina Vinhaes Gracindo, Olgamir Amância Ferreira de Paiva, Sérgio Roberto Kierling Franco e Robert Evan Verhine que confiaram em minhas potencialidades profissionais e me fizeram alçar voos mais altos na gestão da educação pública e brasileira, na Secretaria de Educação do Distrito Federal e, atualmente, no Ministério da Educação enquanto Secretária Executiva da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Muito obrigada pelas conversas e ensinamentos. Aos Membros desta Comissão minha gratidão pelo incentivo.

Aos meus entrevistados, pela deferência com que me receberam e pela prontidão em encontrar espaço em suas agendas preenchidas dos inúmeros afazeres relativos às funções que ocupam como representantes da comunidade intelectual brasileira, alguns nas esferas superiores do Governo ou em direção de instituições de educação superior.

À UNICAMP, por ser uma universidade ímpar. Ao seu corpo discente, meus ilustres amigos de turma, e ao seu corpo docente e de funcionários que me acolheram e muito me ensinaram.

Aos meus amigos de vida, aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, da Universidade de Brasília – UnB e aos Membros e equipe da CONAES/MEC que me incentivaram com apoio e palavras inspiradoras.

A minha mãe, Maria de Lourdes, por suas orações, pela bravura, esforço e persistência em não desistir de me fazer um ser melhor.

A minha amada amiga, Poliana, pela torcida, alento, inspiração de ética e licitude. Estaremos sempre juntas, minha irmã!

Aos meus, Lucas e Sofia, anjos de inocência e perspectiva de um futuro ainda mais luzente. Vocês reanimam meu lema de vida: não deixar a existência para mais tarde!

Aos familiares que contribuíram financeiramente para que eu me deslocasse ao longo da realização das entrevistas e por inúmeras vezes de Brasília/DF à Campinas/SP, em especial Sr. João Barros. E à Secretaria de Educação do Distrito Federal que me concedeu afastamento remunerado para estudo por um período deste doutoramento. Que este investimento público retorne à altura na forma de trabalho e dedicação pela educação.

Aos meus cunhados, Prof. Luis Rabelo (UFMA), Prof. Ayrton Benck (UFPB), Profa. M^a da Conceição Benck (UFPB) e Marconi Benck, pessoas de caráter e sólida formação acadêmica.

Ao meu amor, Jônatas C. Benck, pelo companheirismo, paciência e amizade fiel. Sua força, generosidade e apoio solidificam o sentido de nossa união nestes primeiros cinco anos de matrimônio, tempo concomitante ao curso de formação e elaboração desta tese. E ao casal Ayrton e Ildete, seus pais, que me acolheram com amor filial no seio de sua cara família.

Aos meus preciosos cães! Sim, a vocês que estão sempre dispostos e prontos a me acarinhar. Em particular, ao B'Zorro e a você Sacha obrigada pela companhia ao longo de tantas leituras. Saudades por sua partida!

Minha sincera gratidão. O mérito pode ser meu, mas a conquista não se realizaria sem cada um de vocês.

"... nós estamos nas Suas mãos, nós e nossos discursos, toda a nossa inteligência e nossa habilidade..."

Sab 7,16

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1 – Evolução dos Investimentos do Programa de Apoio à Aquisição de periódicos de 1996 a 2010 em US\$	41
Gráfico 2 – Evolução da Participação Percentual da Titulação Docente por Categoria Administrativa (pública e privada) – Brasil – 2001 - 2010.....	42
Gráfico 3 – Crescimento da pós-graduação.....	93
Gráfico 4 – Inscritos em cursos de doutorado	93
Gráfico 5 – Distribuição de Bolsa por Nível – 1995	104
Gráfico 6 – Distribuição de Bolsa por Nível - 2003.....	104
Gráfico 7 – Distribuição de Programas PG por Grande Área – 1998	105
Gráfico 8 – Distribuição de Programas PG por Grande Área – 2012	105
Gráfico 9 – Distribuição de Programas PG por Nível – 2003	109
Gráfico 10 – Distribuição de Programas PG por Nível – 2012.....	110
Gráfico 11 – Participação das publicações brasileiras em relação ao total mundial	129
Gráfico 12 – Distribuição de Programas PG por Grande Área – 2004	154
Gráfico 13 – Distribuição de Programas PG por Grande Área – 2011	154
Gráfico 14 – Dotação e Execução orçamentárias da CAPES – 2004 a 2011 (bilhões de R\$)	160

Figuras

Figura 1 – Projeção de Crescimento da Pós-graduação Brasileira.....	119
Figura 2 – Distribuição dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento, 2011	124
Figura 3 – Dotação Orçamentária CAPES 2003-2013.....	153
Figura 4 – Pirâmide Maia – Hierarquização das áreas nas definições de diretrizes para os PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020	157

Figura 5 – Evolução do Sistema Nacional de Pós-graduação: Cursos recomendados e habilitados ao funcionamento – 1976-2011.....	179
Figura 6 – Distribuição de docentes por nível, em 2004.....	180
Figura 7 – Distribuição de docentes por nível, em 2011.....	181
Figura 8 – Distribuição de cursos de pós-graduação por nível em 2011.....	183
Figura 9 – Total de câmpus de Universidade Federais criados a partir do REUNI – 2003-2010.....	191
Figura 10 – Total de câmpus de Institutos Federais criados a partir do REUNI – 2003-2010.....	192
Figura 11 – Metas do Programa Ciência Sem Fronteiras, 2015.....	200
Figura 12 – Bolsistas pelo mundo – Ciência Sem Fronteiras – Modalidade Doutorado ...	202
Figura 13 – Bolsistas pelo mundo – Ciência Sem Fronteiras – Modalidade Doutorado Sanduiche.....	203

Quadros

Quadro 1 – Alguns dados que mostram a intensificação/precarização do trabalho docente em sete <i>Federais</i> do Sudeste do Brasil – 1995-2005.....	77
Quadro 2 – Composição da amostra de intelectuais entrevistados.....	121
Quadro 3 – Evolução da Pós-graduação e do orçamento e despesas da CAPES 1995-2003 (Orçamento e Despesas em R\$ mil correntes; Fontes: Tesouro + Outras).....	164
Quadro 4 – Investimento da Capes em bolsas de fomento para a pós-graduação – 2002-2012.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução e percentual do número de instituições de educação superior por categoria administrativa (pública: federal, estadual, municipal; privada: confessional e comunitária, e particular) – 1999-2010.....	109
Tabela 2 – Atuação do Docente por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil 2010	110
Tabela 3 – Intelectuais: Membros de Comissões PNPG (1995-2010) e CTC CAPES (%).....	122
Tabela 4 – Número de cursos segundo grande área – mestrado, mestrado profissional e doutorado	126
Tabela 5 – Evolução e percentual de matrículas de educação superior de graduação presencial por categoria administrativa (pública: federal, estadual, municipal; privada: confessional e comunitária, e particular): 1999-2010	130
Tabela 6 – Número de cursos de pós-graduação no Brasil 1976-2011	179
Tabela 7 – Número de docentes na pós-graduação e alunos matriculados 1987-2009	182
Tabela 8 – Distribuição regional de cursos de mestrado 1996-2009.....	183
Tabela 9 – Distribuição regional de cursos de doutorado 1996-2009	184
Tabela 10 – Concluintes de graduação por grandes áreas do conhecimento - 2008	186
Tabela 11 – Número de Cursos de Mestrado segundo área do conhecimento 1996-2009.....	188
Tabela 12 – Número de Cursos de Doutorado área do conhecimento 1996-2009	188
Tabela 13 – Ciência Sem Fronteiras por País de Destino nas Modalidades de Bolsas de Doutorado Pleno e de Doutorado Sanduiche 2011-2013	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEC	Associação de Programas de Pós-Graduação em Economia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ANT	Actor-Network Theory
App	Atividades Programas de Pesquisa
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CTC	Conselho Técnico e Científico
DCT	Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica
DISOC	Diretoria de Estudos Sociais
EAD	Educação a Distância
ESG	Escola Superior de Guerra
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE/Unicamp	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FHC	Fernando Henrique Cardoso – Presidente do Brasil – (1995 a 2002)
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
Fiplac	Faculdades Integradas do Planalto Central
FOPROF	Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa
FORROP	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições Brasileiras
Funcfe	Fundação dos Economiários Federais
GACH	Grande Área das Ciências Humanas
Icesp/Facicesp	Instituto Científico de Ensino Superior e Pesquisa
IES	Investimento às Instituições de Ensino Superior
INPA	Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAPPLANE	Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional

LBD	Lei de Diretrizes e Bases
LULA	Luis Inácio Lula da Silva – Presidente do Brasil (2003 a 2010)
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NESUB	Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAPP	Programa de Apoio à Aquisição de Periódico
PG	Pós-Graduação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
Proform	Programa de Formação
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
SAE/PR	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDF	Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEUB/DF	Centro Unificado de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

MEMORIAL

Minha trajetória acadêmica evidencia um compromisso que acredito ser essencial no tocante à formação profissional do educador: o compromisso com a verdade, com o conhecimento, com o bem público e a emancipação do Estado¹, sem perder o prazer e o gosto pelo que se faz, para além de convenções.

Aos 16 anos, comecei a cursar Ciências Econômicas no então Centro Unificado de Brasília (UniCEUB/DF). O que me atraía era a possibilidade de trabalhar na área, dada a oferta de empregos durante a década de 1980, como também a chance de me qualificar para participar de concursos no setor público. Em 1992 e 1993, atuei como estagiária na Fundação dos Economistas Federais (Funcef), e tudo parecia encaminhar-se para a concretização de meu futuro no mundo como economista.

Por ser filha de professora normalista, sempre estive em contato com a profissão de educador; por isso, atraíam-me questões referentes às políticas públicas em educação, especificamente as relacionadas à formação e às relações de trabalho e financiamento do setor, o que, de fato, na história econômica brasileira, parece não ter claro caráter de investimento. Entretanto, durante a graduação, não me foi possível direcionar os estudos para essa área, devido à ausência de professores da instituição que tivessem interesse nessa temática.

Ainda na graduação, em 1992, concorri ao concurso público para professora primária da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (SEDF), quadro do qual faço parte ainda hoje. A partir de 1994, iniciei meus trabalhos como professora na então 1ª série do Ensino Fundamental (à época, com alunos de 7 anos de idade) em escolas públicas

¹O Estado [que surge da emancipação política, o Estado ‘político’] anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o status social, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, coparticipante da soberania popular em base de igualdade, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação atuem a seu modo, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza especial. Longe de acabar com estas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como Estado político e só faz valer sua generalidade (Allgemeinheit) em contraposição a estes elementos seus (MARX, 1969, p. 25-6).”;

de Brasília, reafirmando minha paixão em dar aulas para crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental até o nível de Ensino Médio.

A fim de dar continuidade à formação acadêmica, em 1997, matriculei-me como aluna especial na graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), cursando disciplinas de História e Políticas da Educação e de Orientação Educacional. Paralelamente, inseri-me no grupo de pesquisa “Filosofia na Escola Pública”, da Faculdade de Educação da referida universidade. Esse grupo consolidou-se no I Curso de Especialização no Ensino de Filosofia, coordenado pelo Professor Dr. Walter O. Kohan, e me conferiu o título de Especialista no Ensino de Filosofia.

Em 1999, para minha satisfação, já era aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, na área de confluência Estado, Educação e Políticas Públicas. Entre 2000 e 2001, participei de outro grupo de pesquisa (“A Profissão Acadêmica no Brasil”) no Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília (Nesub/UnB). A pesquisa enfocava a observação de algumas características básicas da profissão acadêmica no Brasil e, com o intuito de estabelecer possíveis relações entre as trajetórias dos profissionais acadêmicos e as áreas do conhecimento em que atuam, propus essa temática como projeto de pesquisa, que resultou, posteriormente, na minha dissertação de conclusão do curso de Mestrado em Educação/UnB, defendida em 2001.

Na UnB, durante o mestrado, sob a competente e valiosa orientação dos professores Dr. Jacques Rocha Velloso e Dr. Virgílio Alvarez Aragón, as questões sobre o *ethos*, a profissão acadêmica, o conhecimento e as políticas públicas no Ensino Superior ampliaram minhas concepções sobre o ensino, a pesquisa e a ciência de um modo geral, proporcionando-me um olhar mais crítico da profissão e da importância da realização de trabalhos coletivos. A partir daí, desenvolvi trabalhos nessa linha e procurei atuar em diversas áreas de pesquisa e ensino. Destaco, em 2001, dentre outras atividades, minha participação como consultora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), na Diretoria de Estudos Sociais (Disoc), para a pesquisa “Avaliação de impacto dos mecanismos de correção de fluxo escolar sobre o desempenho do sistema educacional”.

Em 2002, comecei a atuar como docente de Ensino Superior em instituições privadas. Paralelamente, concluí, em 2006, o curso de Licenciatura em Matemática, pelo

Programa de Formação (Proform), na Universidade Católica de Brasília (UCB), em complementação ao curso de Ciências Econômicas, e ainda fiz, em 2007, o curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação a Distância (EAD) pelo Senac/DF. Desde 2002, tenho lecionado, especificamente, no curso de Licenciatura em Matemática e no curso de Pedagogia, com disciplinas relacionadas à minha formação acadêmica. Trabalhei, por exemplo, nas Faculdades Integradas do Planalto Central (Fiplac) por dois anos e meio, ministrando as disciplinas Organização da Educação Brasileira, História da Educação I e II e Metodologia Científica. Concomitantemente, atuei como professora no curso de Letras da Faculdade Michelangelo/DF, na disciplina Filosofia da Educação.

Em 2003, lecionei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Formosa (GO), principalmente na área de Gestão Pública e Economia da Educação, Conhecimento e Educação. Nessa instituição, participei ainda da Coordenação Geral do “I Seminário em Gestão Educacional: limites e perspectivas” e mantive vínculo com o programa de Pós-graduação, ministrando a disciplina Metodologia do Ensino Superior no curso de Especialização em Gestão Ambiental.

Em 2006, ingressei como professora nas Faculdades Integradas ao Instituto Científico de Ensino Superior e Pesquisa (Icesp/Facicesp), em Brasília (DF), onde ministrei aulas do curso de Administração nas disciplinas Estudos Sociais e Antropológicos da Administração, Empreendedorismo e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), experiência que me estimulou o resgate de leituras de cunho político e sociológico.

Embora eu tenha conseguido atuar em trabalhos diretamente relacionados à formação construída durante estes anos, mantenho uma trajetória diversificada, na tentativa de vincular minha formação acadêmica às questões suscitadas em decorrência de realidades vivenciadas, relativas à profissão de docente, tanto na Secretaria de Educação do Distrito Federal quanto em instituições públicas e privadas de Ensino Superior.

Aos 35 anos, com maior experiência e maturidade, despertei para a possibilidade de participar de um programa de Pós-graduação com Doutorado em Educação, de forma que me proporcionasse novos conhecimentos e experiências. Uma vez que era meu interesse dar continuidade à minha linha de pesquisa do Mestrado sobre políticas públicas, formação, trajetória acadêmica e profissional de docentes, em especial

do Ensino Superior, em 2008 participei da seleção de Doutorado, pelo Grupo de Pesquisa do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (Lapplane), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp).

Em 2009, ingressei confiante na Universidade Estadual de Campinas; porém, eu estava consciente da responsabilidade que recaía sobre mim, especialmente numa época em que acredito que a academia tem como tarefa essencial de pesquisa contribuir, a partir de novos olhares, com a política de ensino superior brasileira, considerando o atendimento a exigências e interesses globais, sem, contudo, perder sua autonomia e proposição político-social.

Cursei durante o ano de 2009, sob a tutela de experientes e nobres professores, disciplinas fundamentais, que enriqueceram meus conhecimentos e aguçaram minha curiosidade de investigação: Políticas Sociais/Políticas Educacionais, com os professores Dr. José Roberto Rus Perez e Dra. Heloisa de Mattos Höfling; Planejamento Educacional e Gestão, com o Dr. Pedro Ganzeli; Atividades Programadas de Pesquisa (APP) I e II, com os professores Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan, Dr. Luis Enrique Aguilar e Dr. Zacarias Pereira Borges. Participei de palestras e seminários e pude experimentar e compartilhar a riqueza da produção científica e intelectual que é a Unicamp, resguardado, é claro, o tempo de minha permanência em Campinas (SP), já que permaneci residindo em Brasília. Destaco, também, a indiscutível crítica e o compromisso de meus colegas de turma, que me desafiavam ao mesmo tempo em que me encorajavam.

Sob zelosa e criteriosa orientação do estimado Professor Dr. Luis Enrique Aguilar, em 2010, o Projeto de Tese convergiu para a análise de possíveis relações e influências de intelectuais na Política de Pós-graduação brasileira.

Estive à frente da Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho, DRESO, pela Secretaria de Educação do Estado do DF – SEDF, atuando em 2011 como diretora frente à 46 (quarenta e seis) escolas de Ensino Fundamental e Médio. Estas 46 escolas abarcavam ao todo, aproximadamente, 30 mil alunos matriculados, nos três turnos diários.

No ano de 2012, fui convidada pelo, Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, então Presidente da CONAES e atual Conselheiro do Conselho Nacional de Educação - CNE, para atuar como Secretária Executiva da CONAES. Permaneço na CONAES, como

secretária dos membros da comissão e o seu Presidente, Dr. Robert Evan Verhine. Este é um desafio que me engrandece sobremaneira e me instiga a, atuando diretamente com avaliação da Educação Superior, buscar capacitação qualificada para compreender mais sobre “*regulação*” e “*avaliação*”, pontos basilares e convergentes com a pesquisa de doutorado a que me propus.

Acredito que podemos ser o protagonista de nossa história, de nossas escolhas e das relações que estabelecemos, ainda que isto não se dê à revelia do poder das instituições, das estruturas econômicas, políticas e culturais da sociedade em que vivemos. Em meio a tantos jogos de verdade, a tantas relações de poder, de dever e de direito, somos responsáveis pela nossa instituição histórica, pois somos responsáveis pela instituição do nosso ser, da nossa família, da nossa escola, do nosso mundo. Por isso, estar em Campinas, Brasília ou em outro espaço, em busca da concretização de nossos ideais, é realizar nossa ação política de formação para a transformação social.

1 INTRODUÇÃO

*“Com quem contamos ainda?
Somos o que restou, lançados fora
da corrente viva?
Ficaremos para trás
Por ninguém compreendidos e a ninguém compreendendo.”
Brecht, Poemas*

1.1 Escopo da pesquisa

A tese que ora se apresenta constituiu-se dentro do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (Lapplane)², durante o curso de Doutorado em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na Área de Concentração “Políticas, Administração e Sistemas Educacionais”. A motivação da pesquisa se deu em função de sua convergência com a desenvolvida no mestrado, em 2001, na Universidade de Brasília – UnB, sobre políticas de formação, relações de trabalho e trajetórias, acadêmica e profissional, dos docentes da Educação Superior; e também pelo fato de que, no doutorado, pretendia-se ampliar o foco da pesquisa de mestrado, com o olhar para a história e os dilemas da pós-graduação brasileira, para verificar possíveis relações entre a academia e esta política.

Na pesquisa de mestrado, procedeu-se à reflexão sobre a profissão acadêmica a partir de apontamentos da literatura pertinente à influência das características dos profissionais acadêmicos das distintas áreas do conhecimento em que atuam. A saber, trabalhos como os de Clark (1991), Balbachevsky (1996), Kuri (1998) e o de Chauí (2001) consideram esses profissionais responsáveis diretos tanto pelo processo de ensino e evolução da aprendizagem em nível superior, quanto pelo avanço do conhecimento em suas

²O Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional é um centro interdisciplinar de pesquisa especializado no estudo, investigação e avaliação de planejamento educacional e políticas públicas, que objetiva a articulação de trabalhos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Ele integra a Área Temática de Políticas de Educação e Sistemas Educativos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. O LaPPlanE, constituído em 1993, congrega docentes com doutoramento, estudantes de pós-graduação e graduação, além de profissionais que conjugam à formação acadêmica diferentes experiências em planejamento, gestão, avaliação e capacitação, em instituições públicas e organizações não-governamentais, e também participação em projetos de pesquisa de Educação Profissional. (LAPPLANE, [1993?]).

distintas áreas. Fez-se uma reflexão sobre a missão da universidade de promover ensino, pesquisa e extensão e, sobretudo, sobre o fato de a universidade se constituir no local, por excelência, de formação dos responsáveis pelo desenvolvimento da herança intelectual do mundo.

Verificou-se, ainda no mestrado, que as universidades vivenciaram nas décadas anteriores a 2000, em função das políticas públicas governamentais, estímulos à expansão da pós-graduação e ao aumento da atividade de pesquisa e das publicações científicas, o que sugeriria qualidade acadêmica. Porém, a dissertação não objetivava verificar a contribuição da implementação dessas atividades para o aumento da qualidade de formação do corpo docente, tampouco para a melhoria do nível do ensino na graduação no Brasil. Logo, à época, não foi possível analisar efeitos e evidências provenientes das políticas de expansão em nível de pós-graduação. Entretanto, o interesse por essa questão permaneceu aguçado e a possibilidade de estudá-la ressurgiu como proposição de pesquisa no doutorado.

A pós-graduação³ no Brasil tem revelado avanços consideráveis desde a década de 1990 evidenciando que nem todos os setores da educação brasileira são passíveis a ações descontínuas. Os avanços, em ciência e tecnologia no Brasil são comprováveis à medida que o país assume a 13ª posição⁴ na produção científica do mundo, conforme tem sido referenciado em editoriais e estudos publicados e debatidos em revistas, fóruns e organismos internacionais (GIANETTI, 2010).

Iniciativas na área da pós-graduação brasileira têm sido entendidas como casos raros de continuidade de política. A concretude da pós-graduação é resultado, sobretudo,

³Para se aprofundar na legislação da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ler: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=387&Itemid=349>.

⁴Registre-se que de fato, em termos quantitativos, houve grandes avanços, porém não se pode deixar de assinalar o desempenho brasileiro em termos qualitativos. Segundo matéria da *Folha de S. Paulo*, de 22 de abril de 2013, a partir da base de dados *Scimago*, o aumento médio anual da produção científica brasileira, ao longo dos últimos 28 anos, foi de 10,8%. No período 2001-2011, considerado o volume de artigos publicados, o Brasil teria subido do 17º lugar (13.846 artigos) em 2001, para o 13º lugar (49.664 artigos) em 2011. Crescimento de 258,7%. Entretanto, a posição do país na escala da “qualidade” (impacto, volume de citações) de sua produção científica sobre um importante revés: da 31ª posição mundial, em 2011, teria descido para a 40ª posição em 2011 (RIGHETTI, 2013).

das proposições de avaliação⁵ e da existência de financiamento à pesquisa realizadas no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶ e as ações de apoio à pesquisa realizadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Segundo estudo de Balbachevsky (2005), em 2002 o país titulouse quase 23 mil mestres e 6.800 doutores⁷. Além do tamanho a pós-graduação, segundo a pesquisadora, impressiona por sua qualidade. “Desde o final dos anos de 1960, nossa pós-graduação vem sendo submetida a um conjunto consistente de políticas que lhe permitiu crescer e, ao mesmo tempo, manter a qualidade.” (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 276).

Todavia, à época da elaboração do PNPG 2005-2010, Balbachevsky (2005) chamava atenção para a necessidade de a pós-graduação brasileira se voltar para o viés que valoriza políticas destinadas à qualificação geral da força de trabalho. Perspectiva esta que ganha força desde os anos de 1990 e que tem suscitado a urgente demanda de se melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis. Logo, indicou a imprescindibilidade da pós-graduação se repensar no sentido de atender às expectativas criadas pela sociedade brasileira, mas isto dependeria, primordialmente, da habilidade de adaptação e auto-reforma da pós-graduação, capaz de atender às expectativas por um ensino superior mais dinâmico, variado e inclusivo. Dessa forma abrem-se espaços para que o Estado, inclusive, deixe de ser entendido como o ator centralizador a quem cabe estabelecer prioridades e tomar as decisões, por outro lado, o mercado deixe de ser privilegiado como mecanismo de alocação dos investimentos ao setor.

⁵Em meados de 1970 a Capes, agência do Ministério da Educação, envolvida desde o início na construção deste nível do ensino superior, criou um sofisticado sistema de avaliação baseado no julgamento por pares. É um procedimento reconhecido pela comunidade científica internacional. Consiste em aquilatar o mérito científico da atividade acadêmica através de pareceres emitidos por especialistas independentes que atuam na mesma área de conhecimento ou em área conexas (BALBACHEVSK, 2005).

⁶A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) configura-se como uma agência reguladora brasileira da educação superior que tem como missão a “[...] expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”. É responsável por atividades que envolvem quatro linhas de ação: acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e, avaliação da pós-graduação stricto sensu, tendo como princípio a busca de um padrão de excelência acadêmica sempre maior dos mestrados e doutorados nacionais (BRASIL, c2006b).

⁷Conferir o sítio da CAPES, em <<http://www.capes.gov.br/estatisticas>>.

Além disto, é importante frisar que após uma sequência de registros de planos que definiam as premissas básicas da Política Nacional da Pós-Graduação, bem como suas principais diretrizes e prioridades, quais sejam o PNPG 1975-1979, o II PNPG 1982-1985 e o III PNPG 1986-1989, houve uma lacuna de averbação de planos entre os anos de 1990 e 2004. Logo, durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso nenhum plano para a pós-graduação foi lançado. O que não significa dizer que não havia diretrizes sendo pensadas e delineadas para a pós-graduação⁸. Por conseguinte, após este longo período de ausência de um plano concreto, em 2004 foi constituída uma Comissão de Elaboração para pensar o que seria o IV PNPG. Em 2005, dois anos após a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, é divulgado o PNPG 2005-2010. Intrigava como a comunidade científica participou e reagiu em relação a proposições para a política de PG, tanto no período de ausência de formalização de um plano, entre 1990 e 2004, quanto ao tempo em que era convidada a se debruçar sobre a elaboração do que seria o PNPG do vigente quinquênio, PNPG 2005-2010. Que expectativas e proposições advinham da academia na oportunidade de retomada da formação da política de pós-graduação pelo PNPG 2005-2010?

Nesse contexto, o interesse da tese convergiu para o estudo das relações entre a academia e a política ao longo da história da Pós-graduação (PG) brasileira, analisada por meio da participação de intelectuais na formulação da política pública para o setor. Pretendeu-se fazer essa análise tomando como referência as décadas que coincidem com os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010). Especificamente, buscou-se fazer uma reconstituição de aspectos relativos aos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), entre 1995 e 2010, sob a perspectiva da participação dos intelectuais acadêmicos que constituem a comunidade científica brasileira, ao longo da proposição e elaboração dos PNPG sancionados pelo Presidente da República, que se constituem em documentos norteadores daquela política e em objeto deste estudo.

Considerou-se o princípio hipotético de indissociabilidade entre intelectuais e a sua atuação político-social, fizeram-se análises sobre a participação desses atores na

⁸Segundo Martins (2003), no período 1995/2000 ocorreu um crescimento da ordem de 25% nos mestrados e de 33% nos cursos de doutorado.

proposição e debate político à época dos planos nacionais para a pós-graduação⁹ com o cuidado de observar a coincidência ou não entre metas definidas nos PNPG e a política de pós-graduação. Bem como, sobre a implementação do PNPG 2005-2010, para verificar o alcance ou não de seus objetivos, assim como motivações para os resultados encontrados.

Do ponto de vista metodológico, em princípio, a participação foi pensada à luz de dois elementos essenciais. Considerou-se o lugar e o espaço de onde participam e as formas de proposição para a referida política. Verificou-se como se apresentam os dilemas da compatibilização entre o discurso analítico e o discurso de intervenção, sobre a participação da intelectualidade na política pública de pós-graduação brasileira, a partir de minuciosa análise dos planos nacionais de pós-graduação, pertinentes ao período em estudo, e dos depoimentos dos intelectuais que participaram de sua elaboração.

Em relação à implementação dos PNPG sancionados entre 1995-2010 e a política de pós-graduação foram coletados, para análise de resultados, dados por meio dos depoimentos de intelectuais que participaram da sua elaboração, seja como membros das Comissões de elaboração de PNPG ou, ainda, como membros do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, no período estudado. Considerou-se, à semelhança dos procedimentos realizados quando da pesquisa no mestrado e no intuito de garantir maior amplitude na seleção dos entrevistados, as áreas do conhecimento e de sua atuação. Assim, foram selecionados intelectuais das 09 (nove) grande áreas do conhecimento definidas e utilizadas pela CAPES.

Por conseguinte, o objetivo: analisar a Política Nacional de Pós-graduação brasileira, no período de 1995-2010, para revelar aspectos da participação política de intelectuais da comunidade científica na constituição das diretrizes expressas nos planos nacionais de pós-graduação, com o intuito de verificar diferenças por áreas do saber. Tal análise é relevante, pois, permite problematizar a relação entre ciência e política, pela participação de intelectuais como atores políticos, a partir da compreensão do desenvolvimento do Sistema de PG no Brasil e das relações criadas entre a academia, representada por intelectuais da comunidade científica, e o Estado, representado pelos

⁹O primeiro Plano Nacional de Pós-graduação data de 1975. Vigora até o ano de 2010 o PNPG 2005-2010, cujo documento data de 2004.

objetivos e interesses disseminados nos planos de pós-graduação que implementam a política de pós-graduação.

1.2 A proposição de pesquisa

Por considerar que não há como desvencilhar a história da Pós-graduação da intelectualidade que a constitui, o pressuposto principal de análise política que esta tese apresenta é a de que a política pública de pós-graduação brasileira, lida à luz do pensamento intelectual da comunidade acadêmica que participou diretamente da sua construção, ao longo de 60 anos, está visceralmente ligada a um jogo específico de relações entre ciência e política. O que reforça os vínculos existentes entre o Sistema de Pós-graduação e o meio acadêmico, ambos dependentes e organizados segundo a complexidade da pesquisa e os métodos científicos específicos de cada área do conhecimento.

Assim, a ideia suscitada da existência de jogo específico em que participam intelectuais e o Estado, e que se consolida em política de pós-graduação para a formação nos mais altos níveis de titulação, sugere, por exemplo, a importância que a comunidade intelectual pode assumir e desempenhar frente a elaboração de outros e novos acordos entre ciência e política, propulsores inclusive do fortalecimento de autonomia, de identidade plural e de heterogeneidade da universidade pública.

A vertente ciência e política na qual se apoia este estudo considera a reflexão de Barroso (2009b), que tem observado a relação entre ciência e política para além de uma visão mecanicista da aplicação do conhecimento na política educativa. O autor opina na contramão do determinismo e da linearidade de articulação entre o conhecimento e a política e opta por uma visão mais plural e contextualizada, em que o conhecimento e a política são vistos como um processo, que se desenvolvem através das práticas e são constituídos e reconstituídos através das atividades de vários indivíduos e organizações, atuando de maneira diferente, mas em simultâneo (BARROSO, 2009b, p. 991).

Dada a complexidade dessa proposição, vale considerar desde já que, do ponto de vista da relação entre ciência e política para a consolidação de uma política específica de PG, tanto a história da Política Pública de Pós-graduação quanto a história de formação da

intelectualidade brasileira guardam particularidades. Por isso, o foco de análise foi metodologicamente organizado mediante o modelo de pós-graduação instituído no âmbito da Capes, pautado nos planos nacionais para a pós-graduação, como instrumentos de implementação da política específica de PG. Nesse sentido, procurou-se compor um panorama dos dilemas da PG no Brasil a partir das percepções de intelectuais que influíram no processo de debate, proposição e formulação dessa política e que, direta ou indiretamente, dele participaram.

Para se realizar uma leitura da participação da academia na formulação das políticas de PG, considerou-se que processos históricos devem ser entendidos ao longo de seu decurso integral, e estipulou-se como período de análise da pesquisa, os anos de 1995 a 2010. Este período compreende os governos dos presidentes brasileiros Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)¹⁰ e Luiz Inácio Lula da Silva¹¹ (2003-2010).

O período de pesquisa, de 1995 a 2010, foi analisado a partir da leitura da história e da política de PG esboçadas pelas linhas gerais dos planos nacionais para a pós-graduação (PNPG)¹². É importante ressaltar que, em 1975, o I PNPG tratava de uma política de formação e organização da pós-graduação. A partir de 1985, o II e o III PNPG, já numa tendência clara à avaliação, remetiam à qualidade e à qualificação do quadro da pós-graduação, bem como à ideia de institucionalização e aperfeiçoamento no setor. Em 2005, institucionalizada a pesquisa e a pós-graduação, com o PNPG 2005-2010, reforça-se o objetivo de avaliação da produção nacional, bem como dos quadros acadêmicos, em consolidação desde a década de 1990.

¹⁰O Presidente Fernando Henrique Cardoso governou por 2 (dois) mandatos consecutivos: Vigésimo Quinto Período de Governo Republicano de 1º.01.1995 a 1º.01.1999 e Vigésimo Sexto Período de Governo Republicano - 1º.01.2000 a 1º.01.2003. Ler em <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso>>.

¹¹O Presidente Lula governou por 2 (dois) mandatos consecutivos: Vigésimo Sétimo Período de Governo Republicano de 1º.01.2003 a 1º.01.2007 e Vigésimo Oitavo Período de Governo Republicano - 1º.01.2007 a 1º.01.2011. Ler em <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva>>.

¹²O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é um documento que sintetiza as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. Editado a cada seis anos, o Plano faz um diagnóstico da pós-graduação nacional. A partir desta avaliação, apresentam-se propostas de diretrizes, cenários de crescimento do sistema, metas e orçamento para a execução de ações. A versão atual do PNPG compreende o período de 2011 a 2020. Ler em <<http://www.Capes.gov.br/sobre-a-Capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/PNPG-anteriores>> e em <<http://www.Capes.gov.br/sobre-a-Capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>.

O PNPG em vigência, 2011-2020, organizado paralelamente ao proposto Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2010) em trâmite no Congresso Nacional, trata da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro da pós-graduação. É composto em forma de Documentos Setoriais e organizado em cinco eixos: 1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)¹³, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do Sistema de Ciência, Tecnologia e Informação (CTI); 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; e, 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

Da mesma forma, sob a perspectiva de intelectuais da comunidade científica, analisou-se de que lugar e como eles interviram na elaboração dos Planos Nacionais da Pós-graduação (2005-2010; 2011-2020), para identificar especificidades da contribuição da academia à política de PG brasileira. O intuito era entender se é possível acreditar que atores políticos e sociais, primordialmente do meio acadêmico, influenciaram diretamente e contribuíram para a formulação da Política Pública de Pós-graduação. Bem como, descobrir de que maneira intelectuais influíram na Política de Pós-graduação, lida nos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020.

1.3 Definindo caminhos metodológicos

Pondera-se que a construção do conhecimento e da política se dá no âmbito de um processo social, como se explicitará no capítulo seguinte ao longo da revisão da literatura. É importante evidenciar que várias rupturas dos paradigmas modernos são observadas na sociedade contemporânea. O homem, como ser multifacetado por várias e complexas identidades, rompe com a ideia de ser constituído em uma identidade totalizante.

¹³Em artigo “A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios” a Profª Marília Costa Morosini faz um relato objetivo e detalhado sobre a constituição do SNPG. O trabalho é integrado ao projeto “Indicadores de Qualidade da Educação Superior Brasileira”, apoiado pelo Observatório de Educação CAPES/INEP, sob sua coordenação, e pelo CNPq. (MOROSINI; SOUZA, [200-?]).

O ser humano, em sua complexidade histórica, que lê os conceitos na experiência e, segundo a teoria do conhecimento, concebe-se cognoscente e condiciona um outro e novo processo de construção do conhecimento, reordenado e recriado continuamente.

Tal construção, que se sustenta numa premissa de inconclusão, de inacabamento do ato de conhecer, rompe com o determinismo do verdadeiro conhecimento válido independentemente do momento histórico ou do contexto. A partir dessa dimensão, a verdade não pode ser entendida como algo absoluto, definitivo, tendo em vista que “toda perspectiva da realidade social se constitui numa realidade social dada” (MARTINS, 1984, p. 156). A “interdependência” entre objeto e sujeito é fundamental na construção da verdade científica, nessa perspectiva de realidade em que estão relacionadas tanto “as propriedades disposicionais (subjetivas) do observador, quanto com certas condições observacionais (objetivas)” (MARTINS, 1984).

Supõe-se fundamental esta interdependência entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. A preocupação que se teve durante o percurso metodológico da pesquisa foi retirar do exame dos dados – obtidos por meio de análise de documentos, de textos lidos, dos depoimentos e das entrevistas – elementos essenciais que pudessem evidenciar, na relação entre ciência e política, a natureza dos discursos assumidos por intelectuais e pelo Estado no bojo da Política Pública de Pós-graduação brasileira expressa pelos PNPG.

Formularam-se algumas hipóteses no início deste estudo, dentre eles: *a)* a comunidade científica influi nos rumos da Política Pública de Pós-graduação brasileira; que *b)* há influências e cooptação da comunidade científica para a consolidação da Política Pública de PG e, que *c)* a comunidade científica, no contexto histórico-político-cultural do período de 1995 a 2010, exerceu ora papel proativo, ora papel reativo ante as diretrizes do Estado no contexto da formulação, legitimação e execução da Política de Pós-graduação.

De antemão, pode-se dizer que a comunidade científica tem sim participado e, inclusive, exercido forte influência ao longo da consolidação do modelo brasileiro de Pós-Graduação. Os próximos capítulos destrincham melhor sobre o que faz chegar a esta conclusão.

Imprescindível delimitar um tempo de estudo para analisar, com maior abrangência e profundidade, como se dá esta participação e como se relacionam ciência e política, pensadas a partir da análise da influência da academia na formulação das políticas públicas de pós-graduação. Foram eleitos, *a priori*, três períodos: de *organização-consolidação*, de *desenvolvimento-institucionalização* e de *avaliação*. Esses períodos foram identificados a partir da leitura da evolução da pós-graduação pelas linhas gerais esboçadas nos Planos Nacionais para a Pós-graduação. A saber, a época de 1975 quando da vigência do I PNPG seria relativa ao *primeiro período*. A partir de 1985, com o II e o III PNPG, constituiu-se o *segundo período*. E o *terceiro período*, a partir de 2005, com o PNPG 2005/2010 (BRASIL, 2004c) que aponta para o fortalecimento do sentido de qualidade e de avaliação da PG (BRASIL, c2006c), consideradas as determinações *disposicionais*, as *sensíveis* e as *mensuráveis* em relação aos quadros institucionalizados da pesquisa brasileira.

No intuito de dar conta das questões, por opção esta tese detém-se no último dos três períodos, o de *avaliação*. Uma vez consolidada a pós-graduação no Brasil, a preocupação das políticas no setor já estavam voltadas, para além da sua institucionalização e expansão, para a valorização da qualidade, identificada por meio de processos definidos de avaliação. Assim posto, fez-se um recorte, ao tomar por base o período de 1995 a 2010. A seguir, o Capítulo 02 explicita a compreensão, do ponto de vista das relações estudadas sobre ciência e política, intelectualidade e construção da política de PG brasileira, deste período.

Conforme o já mencionado objeto desta tese, analisaram-se aspectos da relação entre a academia e a política, pensando-se a *academia* por meio da intelectualidade que lida com a construção do conhecimento, e que compõe a comunidade científica nacional, e a Política Nacional de Pós-graduação do Estado brasileiro, entendida por intermédio dos objetivos e interesses disseminados nas diretrizes e metas dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), elaborados no âmbito da principal fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) empenhada na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), com foco na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior, a CAPES, ao longo dos governos FHC (1995-2002) e LULA (2003-2010).

No âmbito da relação entre a academia e a política se propôs a abordar questionamentos basilares, dentre eles:

- i)* na reconstrução documental da história da Política de Pós-graduação, identificam-se influências quanto à participação dos intelectuais da comunidade científica?
- ii)* é possível acreditar que atores políticos e sociais, primordialmente do meio acadêmico, influenciaram diretamente e contribuíram para a formulação da Política Pública de Pós-graduação e que não há como desatrear a história da pós-graduação da intelectualidade que a constitui?
- iii)* no âmbito da elaboração de diretrizes e metas legais para a Política de Pós-graduação brasileira, é possível identificar, no que tange à relação entre academia e política, influências por áreas do conhecimento de intelectuais da comunidade científica enquanto parte da sociedade civil, como atores e colaboradores no processo político de institucionalização, desenvolvimento e avaliação do Sistema de PG nacional?

O foco objetivo do estudo pretende: *i)* revisar a relação entre a academia e a política sob o prisma da participação da comunidade científica por grandes áreas do conhecimento e *ii)* caracterizar a Política Pública de Pós-graduação no Brasil, lida por intermédio das diretrizes e metas dos PNPG, elaborados no âmbito da CAPES, ao longo dos governos de FHC (1995-2002) e LULA (2003-2010), com o intuito de *iii)* identificar, no discurso do Estado e de intelectuais da comunidade científica que foram membros das Comissões de Elaboração dos PNPG (2005-2010; 2011-2020), suas percepções sobre possíveis influências, por áreas do conhecimento, da comunidade científica na elaboração de diretrizes e metas para a Política de Pós-graduação nacional.

Para dar conta destes objetivos utilizou-se da pesquisa bibliográfica, que se constituiu em ferramenta imprescindível para a construção deste estudo, pois, por meio dela, buscou-se a fundamentação teórica necessária para a elaboração dos conceitos, por considerar que a questão em exame é permeada por amplitude conceitual, o que remete a conflitos na forma de percebê-la. Por isso, ao delimitar os conceitos, como explicitado

adiante, estabelece-se, de forma criteriosa, o seu campo semântico, o que constitui um rigor necessário no desenvolvimento desta pesquisa.

Desse modo, ao refletir sobre *ciência, política, participação, influência de intelectuais, contribuições por áreas de conhecimento à política Política de Pós-graduação*, e ao estudar elementos específicos da implementação do PNPG 2005-2010, do alcance ou não de suas metas e do contexto em que ocorreram, que é a *sociedade capitalista*, buscou-se constituir um recorte bibliográfico que abrangesse a proposição.

Este recorte bibliográfico tem por base os estudos desenvolvidos por autores como: Ben-David (1974), Boyer (1999), Velho (1999), Vilanueva (2003), Balbachevsky (2005), Horta e Moraes (2005), Velloso (2006), Verhine (2008a; 2008b), Delvaux (2009), Barroso (2009b), Sguissardi (2009), Schwartzman (2010), Moritz, G. O., Moritz, M. O. e Melo (2011) entre outros, que tratam de assuntos relativos à ciência, política e pós-graduação no Brasil.

Certamente, a conceituação desses elementos e a caracterização da abrangência das políticas de pós-graduação, implementadas no âmbito dos Planos Nacionais de Pós-graduação, precisavam ser rigorosamente delineadas, construídas e desconstruídas. Pretendia-se assim, evitar o risco de elaboração de uma abordagem superficial e diluída da temática em questão, tendo em vista que, numa perspectiva dialética, o “conceito é o mesmo que predicado e funciona como o determinante de uma matéria (o sujeito)” (SALOMON, 2000, p. 337), ou seja, a partir dele é possível estabelecer novas determinações.

Vale destacar que, em conformidade com a revisão bibliográfica realizada, para que se desse a proposição de construção dos conceitos, foi importante a contraposição entre as teorias já existentes, tendo-se em vista que “todo conhecimento só é novo em contraposição ao velho e em decorrência do velho” (SALOMON, 2000, p. 340).

É nesse sentido que se pode assegurar, de acordo com Kneller (1980), que a ciência “é histórica na medida em que todo e qualquer enunciado ou conjunto de enunciados científicos está aberto à revisão ou substituição”, pois “todas as conclusões científicas são, em última instância, conjecturais” (KNELLER, 1980, p. 32.), o que permite à ciência poder “sempre criticar-se e transformar-se” (KNELLER, 1980). Assim, ao longo da

elaboração da tese, tanto a partir da revisão teórica da temática quanto a partir de releituras da própria realidade analisada, novos pontos e questões surgiram, o que faz crer, que por si e por sua complexidade não se esgotam as possibilidades de novas análises, em outras conjunturas, da relação ciência e política. Entretanto é imprescindível afirmar que as relações entre os intelectuais da academia e as políticas de pós-graduação brasileira tendem a se materializar, pois as relações possíveis, para que sejam apreendidas, dependem indubitavelmente das possibilidades de associar, contextualizar e historicizar os fenômenos que as perpassam.

Além da revisão sistemática da bibliografia, pretendeu-se, pela análise documental, entendida como técnica importante na pesquisa, complementar as informações obtidas por outras técnicas e desvelar aspectos novos relativos ao tema e ao problema apresentados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Portanto, na pesquisa documental, o trabalho de análise já se inicia com a coleta dos materiais, não na perspectiva cega e mecânica de acumulação de dados, mas à medida que se colhem as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado, conforme discutem Laville e Dione (1999).

Considera-se também como fator importante para a tomada de decisão por esta opção metodológica a discussão de que a pesquisa documental é uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação, como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Porém, em defesa da análise documental, advogam os que acreditam que se deve prezar e favorecer o uso de documentos também em pesquisas dessa natureza, uma vez que deles pode-se extrair e resgatar uma riqueza de informações que justifica o seu uso em várias áreas das ciências humanas e sociais, e isso se dá porque este tipo de análise possibilita, ainda, ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, como no caso desta pesquisa. Para Cellard (2008, p. 295), “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais”, por ser fundamental na reconstituição que se refere tanto a um passado relativamente distante, já que em determinadas épocas os documentos representam a atividade humana quase que em sua totalidade, quanto a um passado recente, pelo fato de

que tais documentos permanecem como únicos testemunhos de atividades mais particulares.

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar à dimensão do tempo a compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

É importante destacar que, na escolha por esta opção metodológica de análise documental, se considerou a vasta discussão que Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) fazem ao tentar nomear o uso de documentos na investigação científica. Os pesquisadores referem-se a termos como *pesquisa, método, técnica e análise*.¹⁴ Entretanto, numa abordagem mais pertinente à pesquisa em tela, esses autores recorrem a Minayo, que lembra que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 1995, p. 22 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 3-4). Afirmam também que, se assim ocorre nas pesquisas em geral, não há por que ser diferente nas pesquisas no campo da utilização de documentos.

Destaque-se, ainda, que a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica: o que as difere essencialmente refere-se às fontes de dados. Segundo Oliveira (2007), na pesquisa documental, recorre-se a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essas fontes primárias referem-se a dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador quem analisa. Todavia, a pesquisa bibliográfica pauta-se em informações que

¹⁴Em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), os autores citam vários conceitos relativos às denominações análise, pesquisa, técnica, método. “A *análise documental* busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). “Uma pessoa que deseja empreender uma *pesquisa documental* deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298). “A *técnica documental* vale-se de documentos originais que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] É uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p. 1-2) e, enquanto *método*, citam Kelly apud Gauthier, Meyer e Bierniarz (1984, p. 296), que afirmam que “trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida”.

já tenham sido trabalhadas por outros estudiosos e que sejam de domínio científico, conhecidas como *fontes secundárias*.

Por último, no tocante às entrevistas, conforme afirma May (2004, p. 145), acredita-se que estas “geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos” dos entrevistados e que são caracterizadas pela flexibilidade e pela descoberta de significado. De acordo com May (2004, p. 149), nas entrevistas “semi-estruturadas a particularidade é o seu “caráter aberto” em que o entrevistado responde as perguntas dentro de sua concepção, mas não tão livremente já que o pesquisador não deve perder de vista o seu foco e por isto se direciona com o roteiro das perguntas.

A seleção dos entrevistados foi definida a partir da escolha de membros das Comissões de Elaboração dos PNPG instituídas ao longo do período de estudo (1995-2010), por serem constituídas dos responsáveis pela elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação entendidos neste estudo, primordialmente, como instrumentos norteadores de metas e normas para a Política da Pós-graduação brasileira. Particularmente, buscou-se identificar nestas comissões nomes de especialistas e intelectuais, essencialmente representantes da comunidade acadêmica, relacionados às nove grandes áreas do conhecimento definidas e utilizadas pela CAPES com o intuito de garantir à seleção maior amplitude da pesquisa em relação à diversidade de áreas do saber. A escolha dos especialistas/intelectuais entrevistados no âmbito deste estudo foi definida em conformidade com os seguintes critérios:

1. Membro de Comissão de Elaboração de PNPG: o fato de o entrevistado ter participado como membro de Comissão de Elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação instituída ao longo do período em estudo (1995-2010), preferencialmente em mais de uma comissão.
2. A diversidade de áreas: observou-se na escolha dos entrevistados a abrangência de todas as nove grandes áreas do conhecimento utilizadas pela CAPES: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Ciências da Saúde;

Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar.

3. Garantia plena de cobertura de diversidade de áreas: este critério objetivou garantir a cobertura de todas as áreas de conhecimento e aplicou-se às áreas para as quais não foram encontrados nomes a partir dos critérios 1 e 2. Neste caso, considerou-se como fonte de escolha para selecionar entrevistados da pesquisa o fato de o entrevistado ter sido membro do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES no período em estudo (1995-2010), preferencialmente em mais de um mandato, em áreas de conhecimento em que não se localizou representante Membro de Comissão de Elaboração de PNPG.
4. Se ainda assim alguma área do conhecimento ficasse em descoberto após a observação de todos os critérios definidos anteriormente, considerou-se para a escolha o fato de o entrevistado ter sido representante de área de conhecimento da CAPES no período estudado.

Numa perspectiva histórico-analítica, as entrevistas propiciam indiscutível inserção na realidade estudada, já que, a partir dos diferentes movimentos que estas empreendem e dos conflitos que vão se instituindo, elas podem indicar novas necessidades quando, dialeticamente, são confrontadas a teoria e a prática.

A escolha dos nomes dos entrevistados obedeceu aos critérios descritos e é mais detalhada no Capítulo 4 deste texto. A amostra por conveniência totalizou em 10 (dez) o número de entrevistados, indicado 01 (um) para pré-teste. Dos 10 (dez) selecionados, considerou-se pelo menos um para cada uma das 9 (nove) grande áreas do conhecimento. Assim sendo, do total de 10 (dez) entrevistados registra-se que 03 (três) foram membros de Comissão de elaboração do V PNPG (2005-2010), outros 03 (três) foram membros de Comissão de elaboração do PNPG 2011-2020, outros 02 (dois) foram membros em ambas as Comissões de elaboração dos PNPG (2005-2010 e 2011-2020) e outros 02 (dois) foram membros do Conselho Técnico-Científico da CAPES, entre 1995-2010.

1.4 Compendo as fontes documentais

A coleta de dados efetivou-se a partir dos seguintes instrumentos e técnicas: análise documental, incorporando-se a documentação indireta (pesquisa bibliográfica de fonte secundária) e a documentação direta (pesquisa documental de fontes primárias), e entrevistas semi estruturadas. A análise documental, conforme mencionado, toma como bases a participação e a influência da academia com relação à Política de Pós-graduação no Brasil, no período de 1995 a 2010, e tem como referência também os documentos (portarias, pareceres e regulamentos) produzidos no período em estudo nos âmbitos do governo (MEC, MCT) e da CAPES.

As entrevistas constituem outra fonte de dados, pois se acredita que tal instrumento é um dos mecanismos determinantes para a apreensão da realidade em seu contexto, principalmente nos aspectos relativos à percepção dos sujeitos sociais. Elas também ampliam o alcance de questões mais subjetivas que fazem parte da realidade. Essa subjetividade pode ser apreendida de forma melhor durante a interlocução entre o pesquisador e os sujeitos importantes para a pesquisa.

Compreende-se que os PNPG são os documentos que traduzem a implementação da Política Pública de Pós-graduação no Brasil; por isso, as entrevistas foram realizadas com uma amostra de intelectuais¹⁵ na esfera da academia, em particular com os que participaram efetivamente da elaboração e redação dos últimos Planos Nacionais de Pós-graduação, do Plano 2005-2010 e da proposição de Plano 2011-2020, que, em novembro de 2010, foi encaminhada pela CAPES ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação/aprovação e posterior envio ao Congresso.

Como a pesquisa documental é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos, fez-se uma análise cuidadosa, uma vez que os dados não passaram antes por tratamento científico e que os documentos podem ser de fontes primárias e secundárias, fontes escritas ou não.

¹⁵Foram entrevistados, estritamente, intelectuais que foram membros das comissões de elaboração dos PNPG sancionados ao longo dos governos de FHC (1995-2002) e LULA (2003-2010) ou ainda, membro do Conselho Técnico-Científico da CTC-CAPES, garantindo a presença de pelo menos um intelectual por grande área do conhecimento definida pela CAPES.

Num primeiro rastreamento feito sobre a relação entre a ciência e a Política de Pós-graduação, encontrou-se material elaborado tanto por membros do governo como por membros da comunidade científica. Diante disso, optou-se por tentar diversificar as fontes de consulta, a fim de se reunir informação suficiente para fortalecer a discussão. Tal tarefa demandou tempo, dada à minúcia exigida no processo de construção das informações necessárias à discussão sobre o objeto em exame. O levantamento e o aprofundamento dos dados foram intensificados imediatamente após a qualificação do pré-projeto de tese, especialmente entre os anos de 2011 e 2012.

Foram observadas as seguintes fases:

1. Consulta ao site GeoCapes na busca de dados e análises divulgadas entre 1995 e 2010, que fundamentassem e elucidassem, de forma organizada e transparente, as tabulações, interpretações e análises feitas ao longo da tese. Estes dados estão aqui apresentados em maior parte nas tabelas, gráficos, figuras e quadros apresentados no texto;
2. Consulta às Atas do Conselho Superior e do Conselho Técnico Científico da Educação Superior da CAPES, em busca de informações sobre a participação da comunidade científica na construção da política no período de 1995-2010. A CAPES é o órgão responsável pela orientação e avaliação da pós-graduação brasileira em seus diferentes níveis, modalidades e nas mais diversas esferas do poder institucionalizado. Portanto, informações oriundas das atas de reuniões de seus principais conselhos, relativas a alguma deliberação específica sobre a Política de Pós-graduação ou, ainda, sobre a participação da comunidade acadêmica foram determinantes para a análise proposta.
3. Busca de artigos relativos à pós-graduação na Rede Scielo e nos Portais de Periódicos, nacionais e internacionais, da CAPES. Estas fontes e a especificada no item anterior representaram parte das leituras necessárias para a composição do cenário acadêmico-político a que esta proposição se destinou

4. Consulta ao Banco de teses no Portal Brasileiro de Informação Científica da CAPES, dos trabalhos publicados ao longo dos governos de FHC (1995-2002) e LULA (2003-2010).
5. Consulta a publicações com aporte ou registros históricos relativos, especificamente, à fundação, intervenção e/ou extinção de agências e órgãos de pesquisa do INEP, IPEA, CNE, MEC, MCT e CNPq.
6. Consulta a leis, decretos, portarias, planos, boletins e relatórios da CAPES relativos especificamente aos Planos Nacionais de Pós-graduação, considerados importantes os que norteiam a conversão das políticas de pós-graduação em legislação para o setor.
7. Realização de entrevistas semi-estruturadas (Apêndice) com membros das Comissões de Elaboração¹⁶ do PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020. A partir das entrevistas, pretendeu-se elucidar questões sobre a percepção que têm os entrevistados em relação ao discurso oficial e ao discurso acadêmico, já que, além de membros da comunidade científica, eles também atuaram, diretamente,

¹⁶Da composição das comissões instituídas ao longo do período em estudo (1990-2010): **Membros da Comissão de redação do PNPG 2005-2010** (BRASIL, 2004c): Francisco César de Sá Barreto – Conselho Superior da CAPES – Presidente da Comissão PNPG; Carlos Benedito Martins – Indicado pela Diretoria Executiva da CAPES; Carlos Roberto Jamil Cury – Representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CPNq; Emídio Cantídio de Oliveira Filho – Conselho Superior da CAPES; Glaci Theresinha Zancan – Representante da Comunidade Acadêmica; José Ricardo Bergmann – Pres. do Fórum Nac. de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições Brasileiras – FOPROP; Luciano Rezende Moreira – Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduandos; Ricardo Gattass – Representante da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP; Ricardo Sebastião Lourenço – Indicado pela Diretoria Executiva da CAPES; Sandoval Carneiro Júnior – Conselho Técnico-Científico e Conselho Superior da CAPES. **Membros da Comissão de elaboração do PNPG 2011-2020** (BRASIL, 2010b): Francisco César de Sá Barreto – Conselho Superior da CAPES e Presidente desta Comissão; Álvaro Toubes Prata, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Abílio Afonso Baeta Neves, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Adalberto Luis Val, do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa); Adalberto Ramon Vieyra, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Celso Pinto de Melo, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); José Fernandes de Lima, da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe; Ricardo Gattass, da UFRJ; Anísio Brasileiro de Freitas Dourado, do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação (Foprop); Luis Alfredo Salomão, da Secretaria de Assuntos Estratégicos do Paraná (SAE/PR); Cel. Celso Bueno da Fonseca, do Ministério da Defesa; Hugo Valadares Siqueira, da Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG); Ronaldo Mota, do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); Carlos Alberto Aragão Carvalho Filho; Marilza Vieira Cunha Rudge, da Universidade Estadual Paulista (Unesp); Vahan Agopyan, da Universidade de São Paulo (USP); Euclides de Mesquita Neto, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fonte: CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>.

no processo de elaboração e formalização da política de pós-graduação relativa ao período do estudo.

O intuito das entrevistas foi o de embasar o conhecimento e a análise do pesquisador acerca da política, a partir das avaliações emitidas pelos entrevistados enquanto atores com destaque no campo analisado. O roteiro de entrevistas foi composto por três blocos de questões: 1) academia (comunidade científica) e política (políticas públicas do Estado), porque se indagava e se buscava conhecer como ocorrem as relações entre a comunidade científica e a política como função do Estado; 2) a comunidade científica e a Política de Pós-graduação (enfoque particular nos PNPG), porque se procurava conhecer as formas e/ou modalidades que assumiam o desenho da relação entre a comunidade científica e a formulação da Política de Pós Graduação; e 3) o Modelo de Avaliação da CAPES e os rumos da pós-graduação no Brasil, porque, no âmbito deste estudo, interessava a constatação de como o Modelo de avaliação da CAPES tem configurado etapas de desenvolvimento da pós-graduação, desde a sua emergência até hoje, e como isso tem um correlato nos Planos Nacionais de Pós-graduação.

Os documentos foram lidos de forma crítico-analítica e organizados segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, como fichamento¹⁷, levantamento qualitativo de termos e assuntos recorrentes à temática em estudo, além de criação de códigos, para facilitar o controle e o manuseio dos dados.

1.5 Termos específicos – conceitos

O estudo apresenta com frequência alguns termos específicos cujos conceitos são aqui explicitados:

¹⁷O fichamento também é chamado de *fichas de documentação teórica* (SEVERINO, 1996). Elas são de fundamental importância para a construção de trabalhos científicos. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 54), o fichamento consiste na reprodução fiel de frases ou sentenças consideradas relevantes ao estudo em pauta.

Acadêmico – Referente àquele que atua no âmbito docente universitário e em correlatos, devendo ser considerados aspectos como: (a) ensino, pesquisa e respectivas publicações, além da participação em eventos acadêmicos voltados para a difusão de resultados de pesquisa (extensão); (b) participação em órgãos de assessoria a agências de fomento à pós-graduação e à pesquisa (como CAPES, CNPq, FAPESP); (c) participação em comitês editoriais de periódicos; e (d) atuação na direção de entidades científicas/acadêmicas (cujos cargos de direção por vezes se revestem de orientação política, como, por exemplo, na ANPEd e na SBPC).

Ciência e conhecimento – A “ciência” e o “conhecimento” são vistos nesta pesquisa antes como componentes essenciais da “política” (e vice-versa) pela recíproca produção de sentido e pelo uso do conhecimento como instrumento de regulação (“*knowledge based regulation tools*”) (BARROSO, 2009b, p. 954). Esta é uma visão distinta dos estudos tradicionais da “*knowledge based policy*”, em que o conhecimento é considerado como um recurso, um apoio ou uma forma de legitimação da decisão política, com o fim de “racionalizar” as relações de trabalho entre produtores de conhecimento e produtores de políticas (CALLON et al., 2001 apud BARROSO, 2009b, p. 954).

Comunidade científica – Intelectuais, professores acadêmicos, pesquisadores, nesta pesquisa identificados como membros das Comissões de Elaboração do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020, formadas no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vale lembrar que uma comunidade científica, por definição, tem seus membros engajados na produção de ciência. Por extensão, podem ser considerados como membros de tal comunidade aqueles que atuam na academia, mas não produzem ciência, tais como os docentes da Pós-graduação em Artes e em vários campos das Letras.

Influência na política – Ato ou efeito de influir na política. Poder de produzir efeitos por meios indiretos ou por causa do prestígio ou pela posição social que se ocupa diante das determinações relativas à Política Pública de PG.

Intellectual – O intelectual é entendido como ator social na construção do conhecimento, e identificado dentre os membros da comunidade acadêmica ou científica brasileira. Primordialmente intelectuais ligados à comunidade acadêmica, de professores/pesquisadores, membros nas comissões de elaboração dos PNPG (2005-2010) e PNPG (2011-2020). Tem-se clareza, entretanto, de que na perspectiva gramsciana todos os homens são intelectuais mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais. Nessa dimensão o intelectual orgânico é entendido: 1) orgânico porque pertence a um mesmo organismo, a uma determinada classe, ou por ter nascido dela ou por ter sido cooptado e 2) orgânico porque atua para construir a hegemonia daquela Classe (CARNOY, 1988; MÁXIMO, 2008). Há ainda os intelectuais tradicionais, que já foram intelectuais orgânicos no bloco histórico do feudalismo e que articulavam os interesses da aristocracia agrária. A saber, segundo Bobbio,

embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram, pois sempre existiu, em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar; não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico; mas, sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra (o poder ideológico é extremamente dependente da natureza do homem como animal falante). Toda sociedade tem os seus detentores do poder ideológico, cuja função muda de sociedade para sociedade, de época para época, cambiantes sendo também as relações, ora de contraposição ora de aliança, que eles mantêm com os demais poderes. (BOBBIO, 1997, p. 11).

Participação na política – Comunicações, anúncios, manifestações, pronunciamentos, artigos e/ou publicações acadêmicas que tenham o caráter de crítica, favorável ou não, acerca da Política Pública de Pós-graduação. Presença em reuniões relativas à elaboração de documentos/planos/projetos voltados para o setor de Pós-graduação. Ação voluntária de contribuição, direta ou indireta, para as decisões que envolvam a Política de PG (BOBBIO et al., 2002).

Política como ação pública – Numa abordagem cognitiva das políticas públicas, elas são vistas como um processo social, que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro institucional que limita o tipo e nível de recursos disponíveis através de esquemas interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas públicos que são colocados e a orientação da ação. (DURAND apud VAN ZANTEN, 2004, p. 26). Pois, o que está em voga, nesse caso, é, sobretudo, o estudo de instrumentos de governança e seus referenciais, os sistemas de ação presentes no processo de decisão e execução das políticas educativas e o modo como a ação estatal (presente nessas políticas) é contextualizada e diversificada nos contextos concretos da ação pública. (BARROSO, 2009b, p. 953).

Política de Pós-graduação ou de formação de recursos humanos de alto nível/qualificados – Providências ou propostas formuladas no âmbito do Estado, sob forma de planos, projetos ou documentos complementares a estes, que objetivem a institucionalização, a organização, o desenvolvimento ou a avaliação do setor de formação de recursos humanos no nível de pós-graduação, a qual é entendida como lócus de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores (HORTA; MORAES, 2005, p. 208).

1.6 Apresentação dos capítulos

Como dito, o intuito desta tese foi entender como atores políticos e sociais, particularmente do meio acadêmico, influenciaram diretamente e contribuíram para a formulação da Política Pública de Pós-graduação lida nos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020, por terem sido elaborados no período em estudo de 1995 a 2010. Para tanto, sistematiza e analisa o discurso oficial presente nas medidas legais e nos documentos relativos à pós-graduação brasileira, em particular os PNPG formalizados no período de 1995 a 2010, bem como, o discurso de intelectuais que participaram diretamente das comissões de elaboração destes planos ou como membros do Conselho Técnico-Científico – CTC da CAPES.

Mesmo este estudo sendo pautado, prioritariamente, em investigação de cunho documental e bibliográfico, na tentativa de elaborar uma análise política sobre a política de pós-graduação brasileira, à luz dos intelectuais que a constituem, percebeu-se a necessidade de aproximação destes intelectuais da forma mais abrangente possível.

Para, então, definir como se garantiria a abrangência a que se propunha, a seleção dos entrevistados foi definida a partir das 09 (nove) grandes áreas do conhecimento que a CAPES utiliza e a participação em comissões de elaboração de planos nacionais de pós-graduação. Todavia, como não se encontraram membros de todas as nove áreas do conhecimento nas comissões de elaboração dos PNPGE 2005-2010 e PNPGE 2011-2020, ampliou-se a busca de entrevistados entre os que compunham os quadros do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior¹⁸, no período estudado, por entender que, dentre outras, são funções deste conselho: *i*) assistir a Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação de recursos humanos de alto nível, ao sistema de pós-graduação e ao sistema nacional de desenvolvimento científico e tecnológico e *ii*) colaborar na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação.

Após minuciosa busca para eleição dos 10 (dez) entrevistados, entre os meses de setembro de 2012 e fevereiro de 2013 foram realizadas as entrevistas. É importante considerar que os intelectuais selecionados têm agendas intensas e nem sempre moram ou atuam profissionalmente em Brasília/DF, cidade em que reside a pesquisadora. Este fator é relevante em função dos gastos para com a realização das entrevistas presenciais. A opção por serem presenciais se deu em função de acreditar que, nas entrelinhas, o pesquisador pode coletar com maior integridade o que pensa o entrevistado. Logo, parecem justificáveis os 06 (meses) que se passaram entre a primeira e a última entrevista. Em seguida, foram dispendidos mais 03 (três) meses para o trabalho de degravação fiel dos relatos coletados. Posteriormente aos meses de abril/maio tornou-se possível estruturar e redigir esta tese.

Apresentar-se-á, a seguir, a revisão de literatura, em que serão tratados temas relativos ao bojo da pesquisa, temas que a subsidiam. No segundo capítulo será observada a relação academia e política, a partir de estudos que tratam da ciência como fenômeno social

¹⁸Ler sobre as funções do CTC/CAPES em <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/ctc>>.

e de influências dos modelos internacionais mais consolidados na constituição do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil. Em seguida trata da construção social do conhecimento e da possibilidade de se considerar o conhecimento como componente de sentido e regulação para a política¹⁹. Essa revisão auxilia na formulação de questões sobre o papel dos que fazem ciência na consolidação da política de pós-graduação.

Seguindo a lógica do conhecimento e suas influências na construção social este capítulo, também, reflete sobre o intelectual que lida com a produção científica e a concepção social histórica de contribuição com a formulação de políticas mais críticas. Analisa, ainda, as relações de poder na academia e as disputas entre os campos do saber. Examina como o conhecimento se organiza por meio de culturas disciplinares e das relações que se estabelecem entre as áreas do conhecimento. Para isso, utiliza como base o referencial bibliográfico apresentado.

No terceiro capítulo, a tese apresenta uma reflexão sobre o modelo e a política de Pós-Graduação no Brasil. A partir das diretrizes norteadoras da política para o setor, explicitadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, mais detalhadamente o PNPG 2005-2010, para caracterizar a política de pós-graduação nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva.

O capítulo quatro remete ao desafio de descrever a análise política da pós-graduação no Brasil à luz de memórias e depoimentos de intelectuais que participaram diretamente da formulação desta política. Abarca análise da pós-graduação no Brasil, a implementação do PNPG 2005-2010 e o alcance ou não dos objetivos a que se propôs. Bem como, das coincidências ou não entre PNPG e políticas de pós-graduação, consequências e motivos. Configura-se, portanto, no ponto central desta tese, por buscar interpretar, nas entrelinhas do discurso da comunidade acadêmica, a lógica e intenções da política pública de pós-graduação nacional e a influência, da comunidade, na formulação e implementação dessa política.

Seguem-se as considerações finais que procuram responder aos questionamentos quando da eleição da pesquisa. Enfoca relações entre o discurso do Estado

¹⁹Ler em Barroso (2009b) o sentido de política como ação pública e sobre autoridade e poder dos atores envolvidos em ações que implicam políticas específicas para a sociedade em geral.

e o discurso da academia, no tocante ao desenvolvimento e implementação da política pública de pós-graduação brasileira.

2 CIÊNCIA E POLÍTICA

Num diálogo imaginário com d'Alembert, Diderot coloca-se em cena, pondo em relevo a insuficiência da explicação mecanicista:

Vedes este ovo? É com isto que se derrubam todas as escolas de teologia e todos os templos da terra. O que é este ovo? Uma massa insensível, antes que o germe aí seja introduzido... Como passará esta massa a uma outra organização, à sensibilização, à vida? Pelo calor. Quem produzirá o calor? O movimento? Quais serão os efeitos sucessivos desse movimento? Em lugar de me responderdes, sentai-vos e sigamo-los com a vista de momento a momento. Em primeiro lugar, é um ponto que oscila, um filamento que se estende e colore; carne que se forma, um bico, pontas de asas, olhos, patas que surgem; uma matéria amarelada que se desenrola e produz os intestinos; é um animal... Anda, voa, irrita-se, foge, aproxima-se, queixa-se, sofre, ama, deseja, goza; tem toda a vossa afeição; todos os vossos atos, ele os executa. Pretenderíeis, como Descartes, que é uma pura máquina imitativa? Mas as crianças rir-se-ão de vós, e os filósofos vos replicarão que, se aquilo é uma máquina, vós a sois também. Se reconhecerdes que entre o animal e vós há apenas diferenças de organização, mostrareis senso e razão, estareis de boa fé; mas, contra vós, e concluirá que, com uma matéria inerte, disposta de certa maneira, impregnada de uma outra matéria inerte, calor e movimento, se obtém sensibilidade, vida, memória, consciência, paixões, pensamento... Escutai e tereis piedade de vós próprios; sentireis que, por não admitirdes uma suposição simples que tudo explica, a sensibilidade, produto geral da matéria, ou produto da organização, renunciáis ao senso comum e vos precipitais num abismo de mistérios, contradições e absurdos. (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 63).

Quem é este homem que renuncia ao senso comum e até que ponto deixa de lado suas paixões, sua sensibilidade e sua consciência ao fazer uso e posse da razão? Enfim, aqui nos interessa questionar como o conhecimento científico tem contribuído, por intermédio da comunidade acadêmica ou científica brasileira, para a evolução da política de pós-graduação?

2.1 Ciência e Política

2.1.1 A ciência como fenômeno social

Em discussões acerca da análise empírico-sistemática sobre o entendimento da ciência como fenômeno social, optou-se pela leitura das ideias e dos exames da história da ciência, à luz dos estudos de Le Goff, bem como de Joseph Ben-David.

Além do clássico Le Goff (1998) que, no século XX, diante das discussões expostas sobre a história para a filosofia, contribuiu decisivamente no sentido de definir o papel do historiador e por consequência da história enquanto ciência, um dos estudos que fortemente contribuiu para a compreensão do papel do cientista na sociedade, sem dúvida foi o de Ben-David (1974), na área de tradição institucionalista dos Estudos Sociais da Ciência.

Le Goff e outros pensadores da Escola dos Annales²⁰ (Febvre e Bloch) ampliaram o conceito de método das ciências naturais para investigar e verificar a verdade histórica dos fatos e evidenciaram que cabe à comunidade científica definir um novo paradigma sociológico, para que ela tome novos rumos na construção do conhecimento.

Ben-David (1974), renomado historiador da ciência, retratou a evolução da ciência do ponto de vista sociológico, a partir de uma análise histórica das relações entre cientistas em sociedades distintas, com destaque em relação à construção de conhecimento científico: Grécia antiga, Itália (séc. XV), Inglaterra (séc. XVII), França (séc. XVIII), Alemanha (séc. XIX) e EUA (séc. XX).

Vale considerar que seu estudo não foi tomado no âmbito desta pesquisa de forma generalizada, mas, especificamente, pela completude da análise que Ben-David fez em relação à participação do cientista nas sociedades ocidentais. Por meio de sua análise histórico-sociológica da evolução da ciência, ele considerou aspectos relevantes como a interação dos cientistas entre si e com a sociedade. Vale considerá-lo também pelo fato de

²⁰Sobre o surgimento e as primeiras discussões da Escola dos Annales ver Mota (1978), Le Goff (1998) e Reis (1999).

que o referido autor refutou a ideia de que o desenvolvimento da ciência representava um processo descasado de culturas, valores e variáveis de natureza social.

Para Ben-David (1974), o “sucesso científico” de uma determinada sociedade seria uma consequência direta de um processo político com direcionamento de esforços para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento da ciência, considerado o dinamismo econômico.

Ao retomar as ideias deste historiador faz-se um breve histórico e compreende-se que a mudança do centro científico de uma nação para outra dependeu de características próprias desses países-nações, além de interesses econômicos e políticos diversos. Para Ben-David (1974), esses fatores foram determinantes e influenciaram a concepção de papéis sociais das ciências.

Da Grécia antiga, o estudioso identificou o embrião da ciência moderna e destaca um arcaico papel científico, ainda que tendendo ao esotérico e ao místico, sem rigor científico. A valorização do cientista era dada especificamente a alguma aplicação prática direta das habilidades distintas de diversas áreas do conhecimento, como medicina, arquitetura, filosofia, matemática e astronomia. O surgimento significativo das primeiras escolas na Antiguidade, comandadas por um único sábio, seguido por seus discípulos, propiciava, segundo o historiador, um diálogo contínuo e a difusão do conhecimento entre os praticantes da ciência.

No século XV, surgiu o papel específico do cientista no campo profissional. O centro de geração do conhecimento passou a ser a Itália. Destaque-se aqui o surgimento das primeiras universidades do mundo ocidental, que existem até hoje, entre as quais a de Bolonha, a de Oxford, a de Paris e a de Salamanca.

Para o historiador, a separação entre a revolução intelectual e a revolução político-religiosa foi relevante nesse contexto de evolução da ciência, que ocorreu ao final da Idade Média, já que propiciou um movimento em prol da liberdade do conhecimento científico. A possibilidade de desenvolvimento da ciência independente da política e da religião, na Itália de forte tradição católica, e a resistência da igreja católica ante o progresso da ciência foram fatores determinantes para a ascensão de grupos do Norte da Europa, pois ocorriam transformações significativas propiciadas pelo pensamento

renascentista, sobretudo na Inglaterra e nos Países Baixos. Era uma possibilidade de progresso que tinha na ciência forte conotação de centralidade.

Isso gerou o deslocamento do centro de desenvolvimento científico, desta vez, para a Inglaterra, por volta do século XVII, o que deu início a um processo de institucionalização da ciência. Ben-David (1974) alegava que essa institucionalização estava aliada a fatores específicos, como a aceitação da ciência pela sociedade (ainda que não plenamente), a criação de normas para a atividade científica (valor ao método científico) e a adaptação de normas sociais às normas científicas. O cientista passou a ser, de certa maneira, reconhecido e inserido na sociedade. Contudo, na Inglaterra, a canalização dos esforços dos cientistas, segundo Ben-David (1974), voltava-se para a expansão das ciências naturais e distanciava-se gradativamente do cunho político e econômico, o que ocasionou um afastamento da comunidade científica em relação à sociedade, especificamente no que se referia aos interesses e às percepções que a sociedade tinha em relação à ciência. Isso gerou certa institucionalização e o seu fortalecimento no campo das ciências naturais e propiciou fortes obstáculos ao avanço do conhecimento científico do ponto de vista de parâmetros mais sociais.

Na França, nos séculos XVIII e XIX, o favorecimento e a ampliação do conhecimento científico propiciaram as condições de geração do conhecimento de forma mais interativa e virtuosa entre intelectuais ligados à ciência e à política. Isso porque, na França, a institucionalização da ciência ainda era parcial. No Estado francês, a ciência surgiu como preocupação do mesmo Estado, que era o majoritário na tomada das decisões políticas. Como exemplo, Ben-David (1974) destacou que, para promover a investigação científica francesa, foi fundada a *Académie des Sciences* por Luís XIV, em 1666, um centro que reunia todas as áreas da ciência. Atualmente, a *Académie des Sciences* é uma das cinco academias que constituem o *Institut de France*²¹. O citado autor também destacou, já no século XIX, referindo-se à reforma napoleônica, outro exemplo de intervenção do Estado

²¹O Institut de France é composto, além da Académie des Sciences (fundada em 1666), pelas: Académie Française (fundada em 1635), Académie des Inscriptions et Belles-Lettres (fundada em 1663), Académie des Beaux-Arts (criada em 1816, pela reunião da Academia de Pintura e Escultura, fundada em 1648; da Academia de Música, fundada em 1669; e da Academia de Arquitetura, fundada em 1671) e, ainda, pela Académie des Sciences Morales et Politiques (fundada em 1795, abolida em 1803 e restabelecida em 1832).

no desenvolvimento científico e no resguardo ao predomínio intelectual francês sobre a Europa: a mediação do Estado francês pela ampliação do número de grandes escolas na França²², pautada no ideal revolucionário de igualdade social, sob a supervisão e a tutela do Estado, para garantir a todos o acesso à educação pública, o apoio contínuo à prática da ciência e para fortalecer a admiração da sociedade frente ao avanço científico.

Todavia, posteriormente a 1830, a crescente institucionalização da ciência francesa trouxe como consequências a centralização excessiva, a inflexibilidade dos estabelecimentos ligados à ciência e sua ineficiência. O cenário tendeu à mudança e, em meados do século XIX, a Alemanha revelou-se como potência na área, na medida em que assumiu a pesquisa como elemento fundamental atrelado à carreira universitária, o que significou uma mudança em torno do trabalho científico. Essa mudança foi condicionada pelo fato de a ciência ser considerada prioridade do Estado – que mantinha as universidades – e, também, da sociedade, esta atrelada a fatores que envolviam a instrução sistemática, a divisão do trabalho dos cientistas, o interesse espontâneo pela ciência e o apoio popular à prática científica. Ben-David (1974) enfatizou o fato de que na Alemanha houve um movimento especial de valorização das ciências sociais, em função da maior interação entre as ciências naturais e as ciências humanas.

Os EUA, conforme o mesmo historiador, despontaram fortemente como grande potência e como novo centro científico a partir do Séc. XVIII, pautando-se no dinamismo favorecido por elementos determinantes, dentre os quais Ben-David (1974) destacou que a descentralização, a atomização, o reconhecimento do papel social das universidades, a

²²Uma *grande école* (literalmente, "grande escola") é, segundo o ministério de educação nacional francês, um "estabelecimento de ensino superior que recruta seus alunos por concurso e assegura a formação de alto nível". A qualidade da formação que oferecem confere às grandes écoles enorme prestígio, e em seus quadros é preparada a elite política e científica francesa, e seus alunos incluem a maior parte dos políticos de primeiro escalão e altos executivos. As primeiras foram criadas pelo Estado no meio do século XVIII, com o objetivo de fornecer as estruturas técnicas e militares dos altos cargos do estado: Exército, Minas, Águas e florestas, Administração central, Pontes e estradas, Agricultura, Portos e arsenais, Ciências veterinárias, etc. Grandes atores da Revolução Francesa vieram de grandes écoles, como Napoleão Bonaparte que se formou na école de Brienne, Condorcet, Lazare Carnot que vieram da école du génie de Mézières. Este último junto de Gaspard Monge, um matemático, criaram em 1794 a École Polytechnique, quase ao mesmo tempo em que era criada a École normale de l'an III por Lakanal. Da mesma forma, as antigas faculdades de medicina e de direito foram restabelecidas como École de droit e École de médecine, independentes da universidade. Ver mais em Liard (1890).

mobilidade dos cientistas e o entrelaçamento entre universidades, as instituições de pesquisa e o setor produtivo favoreciam o movimento de profissionalização da pesquisa.

Ainda, segundo o autor, esse movimento deu origem aos primeiros cursos de pós-graduação, fortemente vinculados ao meio acadêmico e pautados pela grande complexidade de estudos científicos. Os egressos desses cursos, pesquisadores profissionais, passaram a ser absorvidos pelas indústrias e a se dedicar à pesquisa aliada ao desenvolvimento de produtos. Assim sendo, no modelo norte-americano predomina ainda hoje a forte ligação entre empresas e universidades e a ciência tende a assumir o papel de recurso econômico.

A influência dos ideários dos modelos de universidades de países desenvolvidos, como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos repercutiu na construção social do conhecimento na América Latina. Especificamente a partir de Córdoba (1918), o lema da reforma universitária era o de uma universidade aberta, o que logo foi apropriado pela burguesia e pela classe média intelectualizada num sentido classista de abrir a universidade ao povo. A partir de então, o enfrentamento entre as ditaduras militares e as organizações de estudantes e intelectuais com programas nacionalistas democráticos tornou-se inevitável.

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, em face do anacronismo e do atraso que vigoravam no sistema educacional e, também, em face das necessidades colocadas pelo momento histórico, impulsionado pelo desenvolvimento nacional, acentuaram-se as discussões em torno do problema da universidade no Brasil. Tais discussões davam-se entre segmentos intelectuais e políticos: os conservadores lutavam para que fosse mantida a ordem sociopolítica e educacional, com a preservação da tradição discriminadora vigente no país e os liberais lutavam pela modernização do país dentro dos limites impostos pelo capitalismo brasileiro.

No Brasil, o processo de modernização do ensino superior foi marcado por reivindicações políticas, quase sempre reguladas “no exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna de acordo com as necessidades e fins sociais” (CUNHA, 1983, p. 208). De um lado, linhas políticas do Estado; de outro, a tentativa de professores e estudantes de aumentar seu poder nas instituições de ensino.

Essa concepção de modernização do ensino superior brasileiro via a ciência como um fato social e entendia que ela seria realizada por uma comunidade científica, formada por atores sociais, professores e pesquisadores enquanto sujeitos da ciência, com o objetivo da investigação científica. Essa percepção de ciência do ponto de vista de uma construção social parece fundamental e justificou o objetivo desta pesquisa, já que se propunha a analisar como se dão as relações entre o conhecimento científico, na perspectiva da intelectualidade, que o constitui, e a política, em particular na concepção da Política de Pós-graduação brasileira.

Assim sendo, a contribuição de Ben-David (1974) foi imprescindível do ponto de vista da necessidade de compreender mais profundamente como se manifestou a relação entre ciência e política ao longo da história da ciência. Neste estudo, a ciência é pensada sob o enfoque de uma construção social, desenvolvida no Brasil, primordialmente, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, dentro da universidade pública, e a política do Estado brasileiro é lida particularmente por intermédio de documentos que a implementam e que definem as opções, as diretrizes e os rumos de um projeto nacional de desenvolvimento científico. Propôs-se, assim, contribuir para o tema a partir da análise de como se configuraram as percepções e a participação de intelectuais enquanto parcela da sociedade civil que lida diretamente com a ciência, no processo de organização, desempenho e avaliação da política pública de pós-graduação brasileira, implementada por meio dos Planos Nacionais de Pós-graduação.

Para tanto, dar-se-á continuidade, na seção seguinte, à reflexão sobre o desenvolvimento da ciência como fenômeno social, considerando-a, primeiramente, a partir desses atores que lidam com a construção direta do conhecimento, ou seja, entendendo os intelectuais como atores sociais que constroem os campos científicos e que são os responsáveis pelo funcionamento social desses campos. Em seguida, tratar-se-á de contextualizar a construção do conhecimento e a política, para então avaliar como ambas têm se relacionado, historicamente, no âmbito social do processo de consolidação da política pública de pós-graduação no Brasil.

2.1.2 A construção social do conhecimento e a política

A discussão acerca da construção do conhecimento, de suas especificidades e de sua classificação, geralmente, considera a divisão das ciências em duas classes, ainda que tal divisão seja simplista: naturais (exatas e da vida), em que predominam os métodos experimentais de investigação, e humanidades (humanas sociais aplicadas), que tem o ser humano como seu objeto de estudo ou então o seu foco. Essa distinção, na sociedade contemporânea, mantém relações com as diferenças básicas dos indivíduos que lidam com o conhecimento – os intelectuais – e com o modo pelo qual estes lidam com a forte tendência de transformação de sua produção acadêmica.

Dilemas acerca da relação entre *qualidade* e *quantidade*, no tocante à produção acadêmica, vêm sendo debatidos, exaustivamente, como dilemas já presentes desde os tempos da Revolução Industrial. É crescente o debate em torno da defesa da liberdade intelectual e da política das instituições de ensino e de seus docentes, bem como em torno da rearticulação das forças intelectuais e políticas na análise do papel do conhecimento na sociedade e, particularmente, na ação pública. E a evolução do conceito de *ciência* propicia essa reflexão.

Em seu sentido clássico, a ciência é um saber metódico e rigoroso, um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.

É a forma de conhecimento que não somente pretende apropriar-se do real para explicá-lo de modo racional e objetivo, mas procura estabelecer entre os fenômenos observados relações universais e necessárias, o que autoriza a previsão de resultados (efeitos) cujas causas podem ser detectadas mediante procedimentos de controle experimental. (MARCONDES; JAPIASSU, 1996).

Aliada a essa perspectiva moderna, conforme salientam Prigogine e Stengers (1997), uma nova concepção de ciência trata da ciência enquanto *atividade inovadora*, o que a ciência clássica nega, opondo-lhe o autônomo determinista; da *diversidade qualitativa*, que a ciência clássica reduz à aparência, sem a qual nem *devenir* nem atividades são concebíveis; e ainda do *tempo*, que é descrito como reversível na ciência

clássica, ligado unicamente à medida de movimento, o que reduz a possibilidade de mudanças.

Na tradição brasileira, a ciência²³ aparece centralizada no ensino superior, e o Estado vem desempenhando papel fundamental no grau de convivência entre o ensino e a pesquisa dentro das universidades, efetivamente, por meio de jogos de interesses muito bem definidos.

A maior proporção de produção de pesquisa científica que se faz hoje no Brasil está dentro das universidades públicas. Pode-se afirmar que entre as causas do reconhecimento da pesquisa produzida na universidade pública brasileira estão a proporção de investimentos destinados à aquisição de periódicos científicos, o aumento da importação de equipamentos e, principalmente, a formação de pessoal altamente qualificado presente em seu corpo docente.

Isto se pode verificar pelo Gráfico 1, conforme dados da Capes, que informa que no período de 1996 a 2010 a evolução dos investimentos para aquisição de periódicos, em especial eletrônicos, triplicou. Bem como, pelo Gráfico 2, a partir do qual se pode verificar elevação progressiva da titulação das funções docentes nas IES públicas e privadas, de 2001 a 2010 e o aumento do percentual de funções docentes com doutorado e com mestrado.

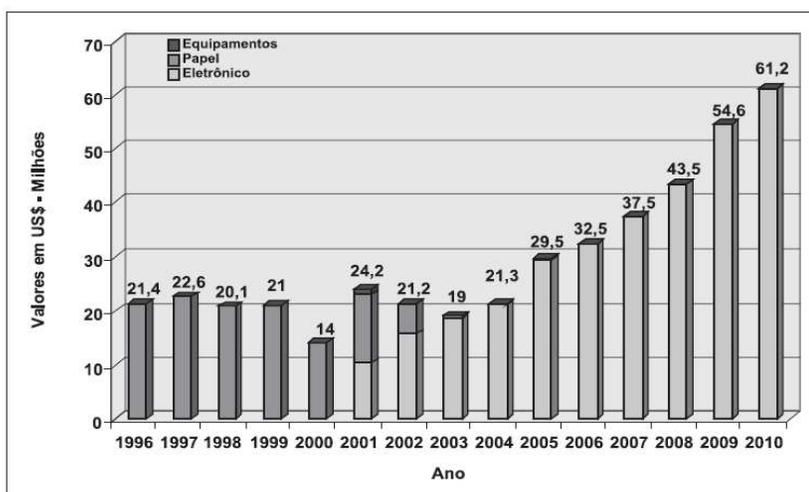


Gráfico 1 – Evolução dos Investimentos do Programa de Apoio à Aquisição de periódicos de 1996 a 2010 em US\$

Fonte: CGPP/Capes, agosto/2010

²³Ver mais sobre a tradição da Ciência brasileira em Schwartzman e Paim (1976).

Como se pode observar no Gráfico 2, verifica-se uma elevação das funções mistas dos docentes com doutorado tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas, porém, esse percentual ainda se mostra bastante reduzido comparativamente ao verificado nas públicas. Identifica-se uma correspondência de, aproximadamente, três funções docentes com doutorado nas IES públicas para cada função docente com essa titulação nas IES privadas.

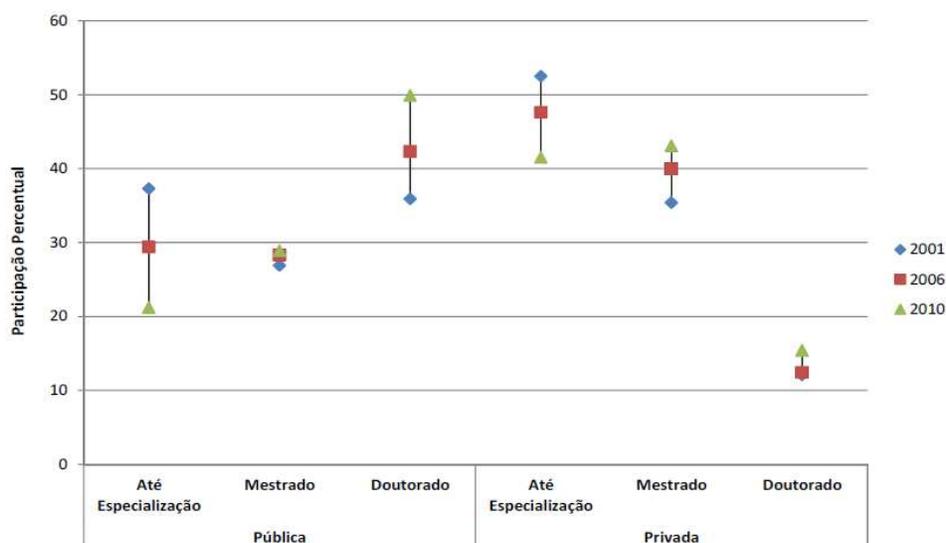


Gráfico 2 – Evolução da Participação Percentual da Titulação Docente por Categoria Administrativa (pública e privada) – Brasil – 2001 - 2010

Fonte: MEC/Inep.

Ainda em relação às concepções da ciência, uma corrente de pensamento voltada para a análise teórico fundamental da burocracia, da sociologia da ciência e da comunicação de massa²⁴, entende que a ciência tem sua lógica de crescimento, suas necessidades peculiares e distintas de outras esferas institucionais, como o contexto econômico ou o tecnológico e que não cabe, portanto, ser posta a serviço de nenhuma delas.

Isto sugere que o pesquisador não deve ser desviado para as funções de ensino profissional ou para a pesquisa aplicada, que visa à solução de problemas práticos. Pelo contrário, seu compromisso primeiro é com o avanço do conhecimento em sua disciplina ou

²⁴Ver mais na discussão de Merton (1968 apud CALHOUN, 2010).

especialidade e isso requer liberdade para a escolha de temas de investigação e o estabelecimento de relações, além de dedicação exclusiva e compromisso para a construção do conhecimento.

Outra corrente de pensamento considera que a ciência propõe-se, numa nova perspectiva, à inteligência e à abertura de outros pontos de vista. Neste sentido, espera-se que se dê, em âmbitos políticos e sociais, a criação concreta, o estabelecimento de diálogo cultural, o que Prigogine e Stengers (1997) traduzem numa “nova aliança”, da qual participem o jogo experimental e a aventura exploratória da ciência, permeados pelo respeito aos saberes, às práticas, às culturas produzidas pelas sociedades humanas em que se permita o estabelecimento de novas comunicações.

Ao que parece, esta última corrente explorada por Prigogine e Stengers (1997), numa vertente mais dialógica acerca da construção do conhecimento, possibilita também outras e novas análises do papel do conhecimento na ação pública, na medida em que se admite um sentido da relação “conhecimento” e “política” para além da ideia do conhecimento como mero instrumento nas mãos e a serviço dos atores mais poderosos. E, ainda, para além do sentido de, na política, se evitar o uso, com eficácia, do conhecimento para fazer prevalecer interesses e ideologias. Desse modo, Delvaux (2009), em estudo recente sobre o papel do conhecimento na ação pública, parte do conceito de conhecimento a partir de um modelo de análise diverso dos utilizados pelas correntes de investigação dominantes.

Delvaux (2009) amplia o conceito de conhecimento para além do seu sentido, ora restrito, quando limitado ao conhecimento científico, ora abrangente, quando considerado como qualquer saber incorporado e que se torna até mesmo inconsciente. O sociólogo, quando trata de conhecimento, afirma que as

produções científicas inscrevem-se nos contornos deste tipo de definição, mas elas coabitam e estão em competição com uma grande variedade de saberes profissionais, profanos, dos utilizadores, do governo... que também consideramos conhecimento (DELVAUX, 2009, p. 962-3).

Quanto a essa ampliação do conceito de conhecimento, Delvaux (2009) afirma ainda que essa outra definição

leva-nos a abandonar um modelo de análise linear que presume que, de um lado, estão os produtores de conhecimento e, do outro, utilizadores de conhecimento. O conhecimento já não se apresenta então como um objeto que se desloca em sentido único dos “produtores” para os “utilizadores”, mas como um processo contínuo de circulação, de transformação, de junção, de divisão e de recomposição dos saberes. Em tal processo, no decurso do qual os diversos tipos de conhecimentos acabam sempre por se combinar, transformando-se e circulando, participam diferentes autores, simultaneamente produtores, tradutores e utilizadores. (DELVAUX, 2009, p. 963).

Em seus estudos aliados ao projeto *Knowledge and Policy (Knowandpol)*²⁵, Delvaux (2009) parte de um sentido de conhecimento no âmbito de um processo social. Ao considerar essa concepção de conhecimento como um processo social, Barroso (2009b, p. 954) afirma que um dos objetivos do referido projeto é “mapear o potencial de conhecimento disponível para os decisores [...] e registrar as relações entre os que produzem esse conhecimento e os que tomam as decisões políticas”. Aliado a esse sentido de conhecimento, Barroso (2009b) reforça que, no projeto, a concepção teórica de política, que também é vista como num processo social, é fundamentalmente tratada como ação pública. Este pensamento segue na mesma direção dos estudos sobre a teoria ator-rede, ou *Actor-Network Theory* - ANT realizados por Latour e Callon²⁶, nos anos de 1980. Barroso enfatiza que

²⁵Segundo Barroso (2009b), Knowledge and Policy (Knowandpol) integrou 12 equipes de investigação de 8 países (Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Noruega, Portugal, Reino Unido e Romênia), distribuídas pelos setores da saúde e da educação. O consórcio foi coordenado pela Université Catholique de Louvain (Bélgica) e composto pelas seguintes instituições parceiras: Ludwig-Maximilian Universität München (Alemanha), Université de Liège (Bélgica), Centre National de la Recherche Scientifique (França), Établissement Public de Santé Mentale – Lille (França), Eötvös Lóránd Tudományegyetem – Eötvös Lóránd University (Hungria), Szociológiai Kutatóintézet – Magyar Tudományos Akadémia (Hungria), Høgskolen i Østfold – Ostold University College e Universitetet Bergen (Noruega), Norwegian Institute for Urban and Regional Research (Noruega), Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), Sapientia – Hungarian University of Transylvania (Romênia) e The University of Edinburgh (Reino Unido – Escócia). O projeto de investigação é financiado pela União Europeia, no âmbito do “Sixth Framework Programme Research, Technological Development and Demonstration – Priority 7 – Citizens and governance in a knowledge based society”. Tem a duração de 60 meses e teve início em outubro de 2006. Para mais informações sobre o projeto, deve-se consultar o site: <<http://knowandpol.eu>>.

²⁶Ler mais sobre a **Teoria Ator-Rede**, ou **ANT** de sua sigla em inglês *Actor-Network Theory* que é uma corrente da pesquisa em teoria social que se originou na área de estudos de ciência, tecnologia e sociedade. Foi desenvolvida principalmente pelos diálogos de Michel Callon e Bruno Latour.

A perspectiva adotada neste projeto é distinta dos estudos tradicionais da “knowledge based policy”, em que o conhecimento é considerado como um recurso, um apoio, ou uma forma de legitimação da decisão política, com o fim de “racionalizar” as relações de trabalho entre produtores de conhecimento e produtores de políticas (Callon *et al.*, 2001). No caso presente, o “conhecimento” é visto, antes, como uma componente essencial da “política” (e vice-versa), pelo que o que está em causa é, sobretudo, a sua recíproca produção de sentido e o uso do conhecimento como instrumento de regulação (“knowledge based regulation tools”). (CALLON *et al.*, 2001 apud BARROSO, 2009b, p. 954).

A perspectiva apresentada no projeto *Knowandpol*, que interrelacionou o conhecimento e a política, por considerar o conhecimento como componente de sentido e de regulação para a política, ou seja, *knowledge based regulation tools*, foi extremamente relevante no âmbito desta pesquisa, cujo objetivo é analisar o binômio *academia e política*, estabelecendo relações entre *a academia*, representada por intelectuais que lidam com a construção do conhecimento e que entendem a academia como parte indissociada da política educacional de PG, e *a política*, representada pelos objetivos e interesses disseminados nos Planos Nacionais de Pós-graduação, enquanto espaço essencial da implementação da política pública de pós-graduação do Estado brasileiro, no período de 1995 a 2010, simultâneo aos governos Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) e Luis Inácio Lula da Silva - LULA (2003-2010).

Explicando-se mais detalhadamente o conceito de política como ação pública, que subsidiou este trabalho, cita-se Barroso (2009b), que afirmou que o projeto *Knowandpol* foi embasado

numa abordagem cognitiva das políticas públicas vistas como um “processo social, que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro institucional que limita o tipo e nível de recursos disponíveis através de esquemas interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas públicos que são colocados e a orientação da ação” (DURAND, citado por VAN ZANTEN, 2004, p. 26). O que está em causa, neste caso, é, sobretudo, o estudo dos instrumentos de governação e seus referenciais, os sistemas de ação presentes no processo de decisão e execução das políticas educativas e o modo como a ação estatal (presente nessas políticas) é contextualizada e diversificada nos contextos concretos da ação pública. (BARROSO, 2009b, p. 953).

No âmbito da aplicabilidade desse conceito de política nos contextos da “ação pública”²⁷, Barroso (2009b) alertava que, para empregá-lo às políticas educativas, seria preciso dispor de “quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos atores implicados; as consequências das ações para os seus beneficiários e para a sociedade em geral” (VAN ZANTEN, 2004 apud BARROSO, 2009b, p. 955). Reforçava, também, que essa abordagem de “ação pública” relativa aos estudos de políticas públicas deveria considerar características específicas dos atores, dos setores e dos processos políticos envolvidos na ação pública, bem como as relações que estes estabelecem entre si:

a variedade dos atores políticos e o caráter compósito da sua constituição; a dimensão multipolar e poliárquica das relações entre os diversos intervenientes e setores (Estado e sociedade civil, público e privado, governo e administração, central e local); a ausência de linearidade do processo político com a consequente relativização do impacto do momento da decisão; a fragmentação e a flexibilidade da ação pública (BARROSO, 2009b, p. 955-6).

Em outra perspectiva de cunho estritamente filosófico, porém, tendo como princípio a mesma linha afirmativa de Barroso, sobre a relação entre o conhecimento e a política, apresenta-se o ensaio sobre verdade e política onde Arendt (2006) observou que uma “política da verdade” não é simétrica à “verdade da política”, sendo a primeira de natureza contemplativa e a segunda de natureza volitiva. A filósofa alemã acredita nas políticas públicas que favorecem a política da verdade como as que melhor atendem às expectativas, por exemplo, do sentido de conhecimento em relação à política e, também, de universidade em relação à comunidade e vice-versa. Em seus estudos, recorreu a amplas possibilidades que envolvessem a histórica busca humana por revelar a verdade e compreender a sua diversidade até a necessidade intrínseca do homem à participação na organização da vida em sociedade, utilizando para isso, principalmente, suas formas de conhecer.

Arendt (2006) afirmava que a ideia de política e de coisa pública surgira pela primeira vez na *polis* grega, considerada o berço da democracia. Segundo ela, o conceito de

²⁷Segundo Barroso (2009b), essa abordagem é baseada, sobretudo, nos contributos da Sociologia Política de tradição francófona.

política de que se tem conhecimento nasceu em Atenas e está intimamente ligado à ideia de liberdade, razão de viver para o grego, e baseia-se na pluralidade dos homens; logo, deve organizar e regular o convívio dos diferentes e não dos iguais.

Sendo assim, não havia distinção entre política e liberdade para os gregos e ambas estavam associadas à capacidade do homem de agir, de agir em público, que era o local original do político. Sentido valioso de política, que se consolida em ação pública e que converge para se pensar as hipóteses suscitadas no âmbito desta pesquisa, uma vez que, no dizer de Arendt (1998, pág. 45-46),

a política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo, maior para a sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo.

Ou seja, um sentido amplo relativo à grande aspiração pela busca de felicidade do homem moderno. Todavia, vale lembrar que, no mesmo ensaio, a autora alerta para o fato de que o homem moderno não consegue pensar dessa maneira, principalmente em função das desilusões em relação ao político profissional e à atuação deste no poder.

Considera-se essa perspectiva moderna, com maior clareza do sentido, em que aqui se pensam os conceitos de conhecimento e de política pública como processo social, questiona-se: de que forma, especificamente no Brasil, o conhecimento é mobilizado no âmbito da “ação pública”? Para refletir sobre essa questão, Delvaux (2009, p. 964) toma como ponto de partida “os fenômenos de problematização e de preconização, porque têm a dupla característica de ocuparem um lugar central no processo de ação pública e a de serem intensivos em conhecimentos”.

O processo de problematização nos remete à definição “mais ou menos consensual do problema que deve ser estudado por um coletivo”, e o processo de preconização é “aquele no decurso do qual esboços de planos de ação concorrentes são progressivamente selecionados, combinados, afinados e retocados” (DELVAUX, 2009, p. 965-6). Assim, a relação dinâmica que o entendimento de processo de problematização e

preconização associa à relação entre o conhecimento e a política enquanto “ação pública” é reforçada de forma provocativa e crítica.

Neste estudo, partiu-se, também, do sentido de problematização atribuído por Delvaux (2009) para contextualizar historicamente como se estabelece a pós-graduação no Brasil sob a perspectiva da participação política de representantes da intelectualidade brasileira na sua constituição. Seja tal participação observada por seus discursos, suas manifestações, suas recomendações e seus pronunciamentos relativos à Política de Pós-graduação no Brasil, seja pela sua presença em Conselhos Consultivos da agência governamental CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior²⁸, forte financiadora da pós-graduação, como também sua participação na elaboração de planos/projetos ou documentos complementares a estes, para a organização ou o desenvolvimento do referido setor.

Buscou-se, ainda, identificar, no processo de preconização da política pública de pós-graduação, implementada pelos Planos Nacionais de Pós-graduação, como se articulou à época o discurso da intelectualidade e o discurso do Estado para, assim, compreender melhor o dinamismo das relações que se dão entre o conhecimento e a Política de Pós-graduação no Brasil.

2.1.3 Conhecimento e políticas: faces de análises da política

Na busca por constituir espaços que estabeleçam foro para a discussão dos assuntos públicos, como dito, a pesquisa intentou fazer uma análise da política de Pós-Graduação no Brasil, no período de 1995-2010. Como opção metodológica, assumiu uma

²⁸Sobre a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), é dito que: “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. As atividades da CAPES podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional; e e) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (vide: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/institucional>>. Acesso em 12 Fev. 2013.

postura política ampla, pautada em um tipo de investigação enfocada nos testemunhos de especialistas que participaram diretamente do processo de elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, no período em estudo. Buscava-se na verdade entender o significado político do processo social que envolve a política de pós-graduação brasileira. Portanto, como fazer esta análise política, partindo da relação entre “conhecimento” e “política”, à luz da participação dos intelectuais partícipes do processo de elaboração da política em si?

Numa perspectiva concisa de conceito, para Torgerson a análise política inclui todas aquelas atividades dirigidas a desenvolver conhecimento que sejam relevantes para a formulação e implementação de políticas públicas. (TORGERSON, 1985, apud VILLANUEVA, 2003, p. 198). Sendo assim, parece pertinente afirmar que entender os processos de formulação e de implementação da política Pós-Graduação brasileira é essencial no âmbito da análise a que esta pesquisa se propôs.

Para melhor compreensão do que seria uma análise de política capaz de dar conta dos diversos aspectos discutidos na elaboração de uma política pública, utilizou-se, ainda, dos conceitos das três faces de política discutidas por Torgerson (1986). O autor ao tentar entender a análise de política enquanto processo, a partir de seus significados político e histórico, identificou que há três faces de análise de políticas as quais se sistematizam a seguir.

Numa primeira face da análise política, mais tecnocrática segundo o autor, cultivava-se o domínio do conhecimento e da técnica sobre a política. No contexto do Estado Moderno, esta análise tende a reforçar a noção positivista de que a ciência proporcionará, de algum modo, as soluções necessárias para manter o progresso e a ordem existente. Porém, segundo o autor, quando se aceita que há limitações intrínsecas nesta análise convencional pode-se perceber uma outra face despontando.

Em uma segunda face, permeada por certa desilusão em relação à anterior, a neutralidade política passa a ser uma ilusão em relação ao domínio do conhecimento, e passa a inibir questões fundamentais no contexto político. Nesta face a política se sobrepõe ao conhecimento. Desta perspectiva, tem-se como base a crítica à tecnocracia da razão da face anterior, e percebe-se nesta segunda face maior complexidade na análise política. Aqui o interesse pelo conhecimento genuíno se contrapõe a outras forças sociais e ao mundo da

política. Sendo assim, estas faces são antagônicas entre si. Torgerson (1986), identifica a possibilidade real de abuso²⁹ dos interesses políticos na análise política.

O mundo da política com suas nuances, por meio dos acordos, conflitos, segredos e conchavos que lhe são peculiares, torna-se um grande obstáculo para análise da política. Ele ofusca os esforços das investigações e análises políticas. Todavia, para Torgerson (1986), o interesse pelo conhecimento genuíno está no processo público da análise política e isto torna-se, particularmente, evidente quando a preocupação é compreender o mundo político mesmo e suas implicações. O autor sugere que uma forma de tornar mais aberto o processo administrativo, em que se constitui a política, passa por uma mudança no processo de elaboração da política tornando-o mais acessível às investigações.

Pode-se perceber claramente na discussão de Torgerson (1986) o caráter dialético do argumento. Por ele não há uma forma de análise de política distintiva e oposta a outra, cuja contradição resulta por uma sorte de síntese entre ambas. No seu lugar, a análise de políticas está concebida como fenômeno único, multifacetário e dinâmico. A natureza dinâmica se fundamenta em uma oposição dialética (Hegel, Marx) entre conhecimento e política.

Em uma terceira face, defendida pelo cientista político, o cultivo da razão nos assuntos públicos permanece, mas o significado da razão muda junto com o significado da política. Aqui, tem-se um potencial de análise para além do antagonismo.

Convergentemente à proposta de análise desta pesquisa, pensando-se, por exemplo, no analista da política de acordo com Torgerson (1986), este desenvolve além do conhecimento para a sociedade, também, um conhecimento em sociedade. O analista não é observador à parte, mas sim participante. A observação participativa é uma concepção ampla, fundamento central de todo o esforço de investigação. E não uma técnica particular de investigação³⁰.

Com o intuito de impulsionar e profissionalizar a análise política, para neutralizar as tendências burocráticas e oligárquicas, segundo Torgerson (1985) e Kariel

²⁹Ver sobre “abuso da investigação de políticas” em Benveniste (1977) e Horowitz (1970).

³⁰Ver Cicourel (1964).

(1972)³¹ reforçaram, na mesma linha, em defesa de abertura de espaços democráticos de coparticipação no poder, a necessidade de uma convergência político metodológica no processo de análise da política:

Definir a investigação como uma forma de ação implica a plena presença do investigador no seu campo de interesse. Presente em um campo em que a multiplicidade de aspectos não foi desenvolvida para sua autorealização, o investigador descobre que simplesmente não pode saber o que é menos custoso para as possibilidades humanas atuais e potenciais, sem implicar os indivíduos que serão afetados (inclusive ele mesmo) pelo desenho político da sociedade. A participação se converte em um imperativo epistemológico: a ação e o conhecimento estão unidos. (KARIEL, 1972, p. 107 apud VILLANUEVA, 2003, p. 214, tradução nossa).

Assim, a postura metodológica sugerida por Kariel (1972) complementa o compromisso de promover um processo de decisão de políticas que permite e impulsiona uma maior participação cidadã. Indica a orientação, pós-positivista, de um projeto participativo. Exige do investigador o conhecimento de si mesmo e do contexto de modo que se oriente à ação e à análise, para além das contingências da vida social e política³².

Conforme Faria (2003) o estudo das políticas públicas, na subárea das Ciências Políticas, vinha historicamente sendo direcionado aos processos e dinâmicas que geram a formulação da política, ao passo que questões de implementação e de avaliação não eram consideradas com a mesma frequência. À medida que as políticas públicas têm sido compreendidas no “contato da burocracia com o cidadão-usuário” (LIPSKY, 1980) e gestadas, à luz dos anseios sociais, por analistas participantes e não apenas observadores ou técnicos, as fases do planejamento e implementação da política passam a ser resignificadas e assumem papel relevante frente à compreensão da operacionalidade e reformulação da política originalmente concebida, uma vez que nem sempre os objetivos e metas traçados são atingidos, inclusive em função destes objetivos e metas não serem claramente

³¹Retoma a tradição do pensamento político e desenvolvimento das ciências políticas na obra do cientista político e teórico da comunicação estadunidense, Harold D. Lasswell.

³²Lasswell (1971, caps.4-5), Bolland e Muth (1984), Kariel (1969, p. 137-9). Outras inovações como a participação pública na planificação (STEWART et. al., 1984), experimentos na mediação política (AMY, 1983), a proposta sobre comunidades técnicas permeáveis e plurais (MACRAE, 1976), o uso de cortes científicos (MAZUR, 1977), o fomento da intervenção de cidadãos informados em audiências públicas (SALTER; SLACO, 1981; WELLER; JACKSON, 1982).

definidos. Neste sentido, Lipsky (1980) também afirma que as políticas são implementadas a partir de amplos propósitos e fins, nem sempre traduzidos em metas.

Entretanto, observou-se que os PNPG 2005-2010 e 2011-2020 dispõem de considerável e minuciosa descrição de dados e subsídios a serem aplicados para a garantia e evolução da PG no Brasil, e que enquanto planos de metas vão em direção à proposição da necessidade do planejamento³³ para a concretização de uma política pública eficaz, à medida que em seu processo de criação parecem considerar a qualificação dos processos de elaboração, implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das políticas educacionais como quesitos fundamentais para o aperfeiçoamento do planejamento e gestão das políticas públicas.

Mas como se define no âmbito governamental o processo de planejamento e promoção da política pública? Em particular, nos interessava saber sobre a implementação da política de pós-graduação no Brasil, da perspectiva da formulação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação pensados à luz do discurso de intelectuais que participaram como membros das comissões de elaboração dos V PNPG (2005-2010) e PNPG (2011-2020).

2.1.3.1 O processo da política

Recorremos a estudos que tratavam da formulação e constituição de agendas políticas para entender um pouco melhor o que existe de definições que poderiam ser orientadores na busca pela compreensão de como tem se constituído o processo de desenvolvimento da política de Pós-Graduação brasileira.

Villanueva (2003), em seus estudos sobre ciência política nos anos de 1980, dedicou-se a pesquisar como o governo constrói e toma suas decisões, sejam globais ou pontuais. Bem como, buscou entender, definir e explicar como se forma o processo decisório e de desenvolvimento da política por meio da participação cidadã.

O autor afirma em um destes estudos que, tanto no plano teórico como no prático, a maneira como se elabora a agenda do governo tem importância política e

³³Sobre planejamento como espelho orientador da política pública implementada ver Dagnino e Thomas (1999), Faria (2003), Lipsky (1980), Verhine (2000) e Villanueva (1996a).

administrativa. Do ponto de vista político, por expressar uma certa vitalidade da vida pública em um sistema político, onde, na relação Estado e sociedade, as liberdades individuais dialogam com os poderes do Estado, buscando transformar seus interesses e necessidades particulares em assuntos gerais de utilidade para todo o Estado.

Administrativamente, Villanueva (2003) e outros pensadores na área Cobb e Elder (1972) e Kingdon (1984) afirmam que o processo de decisão, em diversos momentos, é efêmero e que raramente é um processo estruturado³⁴. Afirma que nos estudos sobre política pública, em geral, a política é considerada como um processo que se desenvolve por etapas. Cada etapa é constituída por seus próprios atores, restrições, decisões, desenvolvimentos e resultados. Elas podem se sobrepor umas às outras e não são, necessariamente, sequenciais. Além do que interagem entre si influenciando todo o processo da constituição da política.

Villanueva, numa perspectiva processual de constituição da tomada de decisão sobre a política, enfoca que “através da palavra, do diálogo, da argumentação racional, da oferta de informações, da invocação das leis, da retórica, do desenho dos programas” (VILLANUEVA, 2003, p. 26), em meio a um processo conflituoso e nem sempre planejado administrativamente, os indivíduos e as organizações buscam firmar seus interesses na formação da agenda política de governo. E é neste jogo de forças, que se revelam as estruturas de poder dominantes na eleição e formação da agenda política.

O autor recorre à conceituação proposta por Cobb, Ross, J. K. e Ross, M. H. (1976) para dizer que se pode chamar, propriamente, “formação da agenda o processo mediante o qual as demandas de vários grupos da população se transformam em assuntos que competem por alcançar a atenção séria das autoridades públicas” (COBB; ROSS, J. K.; ROSS, M. H., 1976 apud VILLANUEVA, 2003).

Segundo Villanueva, agora se referindo ao trabalho de Cobb e Elder (1983b),

por formação da agenda se entende o processo através dos quais problemas e questões chegam a chamar a atenção séria e ativa do governo como assuntos possíveis de política pública. A importância do processo se deve basicamente a dois feitos. Primeiro, a capacidade de atenção dos governos é limitada: são sempre mais os assuntos em luta pela atenção do governo que o número de

³⁴Ver, ainda, Cohen, March e Olsen (1972).

assuntos que o governo efetivamente considera. Segundo, os problemas de uma política não são dados a priori, mas sim são assuntos por definir. Se uma situação particular ou um conjunto de circunstâncias constitui um problema e é propriamente um assunto de “interesse público”, isto depende de crenças e valores, não apenas deles mesmos. Os problemas da política são construções sociais que plasmam certas concepções particulares da realidade. Agora, dado que os problemas se definem de muitas maneiras, o que está em discussão ao longo do processo de formação da agenda não é nem tanto quais problemas serão tomados em consideração, mas sim, como serão definidos. As definições não apenas estruturam e enquadram as eleições posteriores da política. Também serve para afirmar uma concepção particular da realidade (COBB; ELDER, 1983b, p. 115 apud VILLANUEVA, 2003, p. 30, tradução nossa).

Cobb e Elder (1972) distinguiram as agendas em “sistêmica, pública ou constitucional” e em “institucional, formal ou governamental”. A primeira, numa perspectiva mais geral, engloba os assuntos que são aceitos jurídica e legitimamente pelas autoridades governamentais. Por exemplo, questões relativas à pobreza extrema e à segurança nacional. A segunda, mais específica, incorpora os assuntos aceitos pelos organismos governamentais, em qualquer uma das três instâncias de governo (municipal, estatal ou federal) (COBB E ELDER, 1983b, p. 115-6; COBB; ROSS, J. K.; ROSS, M. H., 1976, p. 126 apud VILLANUEVA, 2003, p 32).

Vale ressaltar que, ainda à luz de Villanueva (2003), a decisão do governo por introduzir assuntos específicos em sua agenda depende de graus de oportunidade de eleição da temática, se as questões e demandas são possíveis de serem atendidas, se constituem-se em problemas passíveis de solução, e se as pessoas envolvidas no processo de decisão estão interessadas ou não em intervir.

O autor pontua que com o aumento da intervenção do Estado os governos tiveram que se ocupar, cada vez mais, do papel assistencialista e das pressões de grupos de interesses. Para tanto, as organizações sociais e os governos entenderam que para representar os interesses e resolver os problemas, se requereria introduzir conhecimentos mais especializados. Havia uma necessidade de mediação técnica entre sociedade e governo: a questionável racionalidade técnica e sua eficiência. Como consequência os intelectuais se tornaram indispensáveis e influentes nos dois extremos da interlocução político-administrativa: nas organizações sociais, para fazer as demandas, e nas agências governamentais, para elaborar as respostas. Ou seja, como eleger prioridades de governo

sem voltar-se para sólidos conhecimentos, para a fundamentação de sua relevância e para os cálculos elaborados?

Entretanto, Villanueva (2003) alerta que, por exemplo, as crenças de elites políticas influenciam e até prejudicam o trabalho de informação e análise de problemas públicos: “a forte coesão de uma elite política pode estreitar e estereotipar suas fontes de informação, suas análises dos problemas e as opções políticas, seus procedimentos de cálculo das consequências e sua percepção das restrições.” (VILLANUEVA, 2003, p. 57).

Nesta perspectiva, definir pontualmente um problema público é um exercício lógico e científico e a participação de especialistas determinante no processo decisório da política. Todavia, é notório que não se pode concluir que a definição segura de um problema seja suficiente para dar conta de todos os elementos que o constituem, tampouco quando estes se referem ao processo de formulação e implementação de uma política pública.

É no âmbito da definição de “agenda sistêmica” e da “participação de intelectuais” aqui discutida – entendidas nuances e implicações destes conceitos, que se pretende olhar para a Pós-Graduação brasileira ao longo deste estudo, tentando-se entender como se constituíram as relações entre os intelectuais, governos e política de Pós-Graduação ao longo da formulação dos V PNPG (2005-2010) e PNPG (2011-2020).

2.1.4 Intelectuais: atores sociais na construção do conhecimento

Tratar do conhecimento sob a ótica de sua construção social e de sua organização, na perspectiva de melhor compreender a dinâmica social e política dos campos científicos, é buscar reconhecer a ciência a partir de uma concepção social de historicidade, em que o indivíduo, o intelectual que participa diretamente dessa construção, percebe-se e situa-se física e cronologicamente.

Nessa perspectiva histórica, ressalta-se o fazer do intelectual tal como tematizado por Gramsci (1978) no sentido de *intelectual orgânico*³⁵. Gramsci (1978), cuja

³⁵Gramsci (1978) faz menção também a outra categoria de intelectuais, os *intelectuais tradicionais*, que já foram intelectuais orgânicos no bloco histórico do feudalismo e que articulavam os interesses da aristocracia

biografia é parte de sua própria história escrita, ao pensar o fazer do intelectual, pensa sobre si mesmo e sobre as condições da tarefa intelectual quando ela se defronta com a ordem social, avaliando que todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais. Ressalte-se, também, a concepção de Gonzales (2001) segundo a qual a ação política do intelectual orgânico, como indivíduo ou atuando no partido político, que representa seus interesses sociais, é portadora de um projeto de “hegemonias” baseado em um universo cultural e moral que desagrega valores anteriores e constrói outros novos.

Gramsci (1978) refere-se à hegemonia no sentido de tratar da sociedade, que baseia as formas principais de disciplina no consenso e não na punição explícita, ou seja, a hegemonia na qual o poder é entendido muito antes que venha a ser explicado e ainda é estabelecido no cerne cultural de unificação que se traduz e é disseminado de formas diversas, pois tem nos intelectuais os atores destinados a essa transmissão e tradução. Conforme Gonzales (2001), dizer “hegemonia” é o mesmo que dizer “intelectuais”, e isso nos leva ao sentido *orgânico* da sociedade. “O ‘*intelectual orgânico*’ é o máximo grau de consciência de um intelectual sobre sua própria situação na sociedade”. (GONZALES, 2001, p. 94). Nesta mesma direção, poder-se-ia afirmar como Bourdieu: “*Não há democracia sem verdadeiro contrapoder crítico. O intelectual é um contrapoder, e de primeira grandeza.*” (BOURDIEU, 1998, p.17)

Neste sentido, pode-se minimamente afirmar que, no contexto de fracasso da tentativa de uma contra-hegemonia do proletariado italiano, a teoria gramsciana aprofunda o entendimento marxista e nos instiga a refletir, na perspectiva histórica que aqui nos interessa e a partir da disposição entre sociedade civil e sociedade política, sobre o alcance e a manutenção da hegemonia pela classe dominante via articulação de uma ideologia. Além de redimensionar o fazer dos intelectuais, tal teoria ressalta o papel da vontade, da consciência e da liberdade de condução do processo histórico, a partir de sua participação como classe fundamental da sociedade, em perspectivas mais críticas e propositivas.

agrária. Segundo Gonzales (2001, p. 92), o *intelectual tradicional* age com o auxílio de formas de consciência já petrificadas na memória social. São depositários do patrimônio espiritual do conjunto da comunidade e misturam hierarquias herdadas das “corporações” pré-capitalistas e uma relação “paternalista” entre estratos pobres e os estamentos aristocráticos da sociedade.

A presença da consciência humana no mundo e a presença de sua capacidade de centrar em si o conhecimento produzem a ideia de historicidade como perspectiva para compreensão da realidade. A exigência de pensar a si mesmo, dialeticamente, conduz o homem a conceituar-se em função de sua origem, ou seja, a se ver enquanto ser essencialmente histórico. Esse modo de autoleitura leva o indivíduo a não ignorar, evidentemente, a sua transformação no tempo, situando-se física e cronologicamente e para além dele, situando-se em relação à sociedade a que pertence, às suas criações e culturas. É no seio dessas culturas que está a ciência. Vale dizer, na expressão de Pinto (1986), que a historicidade que o homem descobre em si mesmo comunica-se por força da inserção da sua existência no processo objetivo universal, no curso de toda a realidade.

Essa ideia não se reduz à simples história da ciência como desenrolar empírico de descobertas, concepções, teorias e técnicas que o homem acumula no esforço permanente de desvendar a natureza, uma vez que, se assim o fosse, considerar-se-ia apenas o lado descritivo que o registro histórico conserva e relata. O que importa é assinalar a “historicidade interior ao processo criativo de organização de ideias com que, em cada fase cultural, o homem reflete a realidade que investiga, sem deportar-se de si ou eliminar julgamentos, conceitos, indagações” (PINTO, 1986, p. 190), que, a nosso ver, são essenciais no dinamismo da construção social do conhecimento.

Nessa concepção de historicidade, perde sentido a postura do pesquisador que se conserva fora da contradição, que a examina e enuncia à distância. Nas palavras de Sartre (in verbis), “um intelectual, para mim, é alguém que é fiel a um conjunto político e social, mas não deixa de contestá-lo”. O que minimamente cabe a um intelectual é instalar-se no âmago das contradições objetivas, pensá-las, expô-las de dentro delas mesmas, numa perspectiva da compreensão dialética. Isso se dá quase que como exigência do avanço da ciência, da complexidade dos problemas que se enfrentam, que envolvem a apreciação de conjuntos extremamente vastos. Com efeito, a formalização dos resultados da pesquisa científica expressos em termos formais, *a priori*, numa perspectiva diferente, não pode mais deixar de ser compreendida no dinamismo de sua constituição, a partir de ideias gerais que permitam que a razão pense na fluidez de seu processo.

Desse modo, o peso da continuidade da construção do conhecimento, nessa concepção social de historicidade, recai sobre a consciência do cientista. Parece um desafio avançar na superação do problema do ponto de vista da formação da consciência política do cientista, que é o aspecto mais importante na preparação do profissional que lida com o conhecimento.

Essa necessidade de formação da consciência política dos cientistas, sob a perspectiva de consciência política do intelectual, inspira-se, no âmbito desta pesquisa, no sentido marxista, do modo de produção da vida material relativo ao desenvolvimento da vida social, política e intelectual e à sua importância nos processos de transformação social. Em uma das passagens da obra de Marx, ele afirma que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 1983, p. 24). Porém, dada a pluralidade dos homens e de suas consciências, o grau de consenso partilhado entre pares de uma comunidade acadêmica, por meio de modos de socialização de pesquisadores, dos processos de comunicação e recompensa, de teorias, metodologias, técnicas, modos de interpretação, critérios de julgamento e problemas, também define culturas acadêmicas diferenciadas, se observadas do ponto de vista das áreas do conhecimento.

Logo, pensando-se sob outro ângulo, sobre graus diferenciados de consenso e até dos dissensos entre os pares de uma comunidade científica, sejam mais rígidos os das ciências naturais em relação aos das ciências sociais, e tendo-se como ponto de vista a diversidade das áreas de conhecimento, uma explicação para essa diferenciação, aceita no mundo acadêmico, encontra-se na definição de paradigma proposta por Kuhn (1974), que inclui não apenas a teoria e os resultados considerados relevantes e aceitos na área, mas também as metodologias preferidas, um entendimento tácito sobre quais problemas são importantes. Esse paradigma científico fornece estrutura à área científica ao sugerir quais problemas devem ser investigados, quais métodos são apropriados para seu estudo e até que resultados são considerados verdadeiros.

Segundo Kuhn (1974, p. 16), uma pesquisa que se quer científica é uma tarefa que não pode ser realizada ao acaso. É necessário que o pesquisador possua um quadro de referência em que ele possa se ancorar para realizar as suas investigações, na busca pela

“articulação e concretização do conhecido” ou de tipos novos e inesperados de fenômenos desconhecidos. De acordo com o autor, ao aderir a um determinado paradigma de pesquisa, o pesquisador define “quais são os problemas suscetíveis de serem analisados e ao mesmo tempo a natureza das soluções aceitáveis” (KUHN, 1974, p. 3).

Neste estudo, entende-se, à luz de Kuhn, que ter clareza em relação às soluções aceitáveis traduz não apenas maior firmeza do pesquisador em relação às medidas empreendidas, como torna muito mais facilmente detectáveis os fatos considerados inesperados que podem remeter a confusões, pois “a verdade emerge mais rapidamente a partir do erro do que da confusão” (KUHN, 1974, p. 10).

Portanto, o quadro de referência de que trata Kuhn permite identificar mais facilmente as contradições, fato extremamente significativo no âmbito das ciências, se considerarmos que as divergências e diacronias são, em geral, “o prelúdio habitual para uma inovação científica importante” (KUHN, 1974, p. 17). Entretanto, essa proposição de paradigmas próprios da construção do conhecimento, como é comum no mundo das ciências, sofre resistências por parte de determinados segmentos de pesquisadores, tendo em vista que, para alguns, significa uma iniciativa limitadora do ato da pesquisa, pois, além de tantos outros quadros de referência que poderiam ser utilizados, essa opção por determinado referencial limita o potencial criador do pesquisador ao remetê-lo a um universo circunscrito de respostas aceitáveis. Os limites aqui pensados, no entanto, não possuem tal rigidez estática que impeça o reconhecimento do caráter dinâmico e histórico da realidade.

Mesmo assim, é interessante destacar que, no âmbito deste estudo, tem-se ciência da discussão acerca das diferenças entre áreas do conhecimento, que se reflete nas atividades exercidas de ensino e pesquisa nas instituições de ensino e, ainda, nas ações e concepções dos intelectuais que constituem as diversas áreas, resguardadas as devidas proporções. Kuhn, em relação à concepção de que há graus de desenvolvimento do paradigma, aponta, por exemplo, “as ciências físicas como tendo paradigmas maduros e bem desenvolvidos e as ciências sociais como estando numa fase pré-paradigmática, ou seja, de baixo grau de consenso” (KUHN, 1974 apud VELHO, 1999, p. 62).

Ainda com o intuito de melhor compreender e analisar as diversidades entre as ciências sociais e naturais, valeu-se das reflexões de Velho (1999), que giram em torno das diferenças entre as áreas do conhecimento quanto à sua estrutura, os processos de comunicação e recompensa e os modos de socialização de novos pesquisadores, entre outras coisas. A autora discute diferenças entre as ciências humanas sociais e as ciências naturais que tenham implicação direta ou indireta para as atividades relacionadas à pós-graduação. Para isso, parte também do conceito de paradigma proposto por Kuhn, cuja essência “é o grau de consenso dentro de uma área do conhecimento sobre teoria, metodologia, técnicas, modos de interpretação, critérios de julgamentos e problemas” (VELHO, 1999, p. 62).

A análise de Velho (1999) gira em torno de como se manifestam as diferenças entre a pós-graduação nas ciências humanas e sociais e nas ciências naturais, a partir dos aspectos: financiamento, tipo de produção científica, colaboração em pesquisa, relação entre orientador e orientando, tempo gasto para a obtenção do título e significado da pós-graduação para a futura carreira do profissional.

O estudo apresenta conclusões interessantes, como a de que, no Brasil, não se pode atribuir diferenças entre as ciências humanas e sociais e as ciências naturais, como, por exemplo, a falta de financiamento às ciências humanas, ao contrário do resto do mundo, em que 80% dos estudantes de doutorado em ciências naturais têm alguma forma de financiamento, enquanto apenas 30% dos doutorandos em ciências sociais são favorecidos com algum tipo de financiamento.

Velho (1999) afirma que, no tocante à produção científica, há diferenças quanto aos processos de publicação: nas ciências humanas e sociais, geralmente, publicam-se livros; já a linguagem mais específica e própria das ciências exatas favorece textos mais breves. Ainda pelo fato de a linguagem ser mais codificada nas ciências naturais, os cientistas comungam do mesmo paradigma e são menos literários, o que propicia a colaboração em pesquisa nessas ciências. Além disso, há de se considerar outra diferença apontada pela autora: o grau de autoria múltipla, que é mais alto nas ciências naturais.

No que tange ao tempo gasto para se obter titulação nas áreas do conhecimento, em seu trabalho, a autora atenta para a ineficiência no uso de recursos e para as incertezas

com relação a parâmetros nas ciências humanas sociais e observa que é gasto um maior tempo para a obtenção de titulação nesta área.

Em outra linha de reflexão, de âmbito mais institucional, sobre a influência dos intelectuais como atores sociais na construção do conhecimento, a análise da educação superior também pode se referir tanto à diversidade de instituições que a compõem quanto à produção do conhecimento. Refere-se, ainda, aos problemas peculiares de comportamento e poder advindos da relação entre a atividade acadêmica e as organizações acadêmicas.

Uma pesquisa realizada por Clark (1991), intitulada “O Sistema de Educação Superior”, originou-se da necessidade de analisar os sistemas de educação superior, com o objetivo de propor melhorias para a investigação nesse nível de ensino, mediante uma descrição detalhada e sistemática da maneira pela qual se organiza. Clark inicia seu trabalho afirmando que “os sistemas nacionais de educação superior reúnem uma boa parte dos indivíduos que desenvolvem e difundem a herança intelectual do mundo” (CLARK, 1991, p. 17). Enfoca dois objetivos centrais: 1) expor os elementos básicos do sistema de educação superior, tal como se relacionam numa perspectiva de organização; 2) demonstrar como esses elementos variam de um país a outro, com efeitos substanciais.

Para isso, Clark (1991) propõe a criação de categorias gerais que tenham um marco de referência ordenado e que possibilitem a comparação internacional, o que obriga, primeiramente, o reconhecimento dos sistemas de educação superior tal como estão implantados, a visão e a racionalidade de seus atores, antes mesmo de julgamentos de valores sobre o que fazer com a educação superior no Brasil e em outros países. Em segundo lugar, propõe avaliar como um mesmo sistema determina ações e trocas numa perspectiva ora internalista, ora de expansão da educação superior.

Em seu estudo, Clark (1991) atenta para a autonomia que o ensino superior possui em comparação aos ensinos primário e secundário. Define o Sistema de Educação Superior como um setor relativamente independente nas sociedades modernas, com capacidade institucional que abrange relações de poder no interior do ambiente de trabalho e no mundo em geral. Como consequência, percebe-se uma vasta profissionalização das atividades acadêmicas pelos profissionais que possuem treinamento longo e buscam recompensas materiais mais atrativas.

Nessa perspectiva institucional, Clark (1991) trata da conceituação do termo *sistema*. Afirma que, ao se usar esse termo, constroem-se fronteiras, ou seja, definições arbitrárias de atores e estruturas relevantes, a partir das quais designam-se os membros de um mesmo sistema. Define Sistema de Educação Superior, num sentido convencional, para referir-se a um agregado de entidades formais. Cita como exemplo o sistema francês, visto como o conjunto de universidades, colégios e institutos aliados ao aparato formal do Ministério da Educação. Define sistema, ainda, num sentido mais amplo, como aquele que incorpora todos os que desenvolvem atividades educativas pós-secundárias, envolvendo trabalhadores, consumidores, comitês de legislação educativa, professores, estudantes e outros. Essa definição abrange não só todos que dedicam uma parte de sua vida à educação superior, como abrange também as tarefas, o trabalho acadêmico, as relações entre professores e investigadores de determinadas disciplinas e os demais profissionais de outros sistemas.

Cada Sistema Nacional de Educação Superior possui uma divisão específica de trabalho, que se organiza pela disciplina ou pela instituição. A disciplina atravessa as fronteiras dos estabelecimentos locais, ou seja, assume uma característica metainstitucional, comum a todos os sistemas. Essa perspectiva permeia os departamentos, as cátedras, os níveis de graduação e pós-graduação e as diferenças funcionais e de *status* que geram hierarquias institucionais. Quanto à instituição, esta é constituída de normas, princípios e valores. A especialização acadêmica gera “*ideologias acadêmicas*”, que entram em conflito com tendências uniformizadoras do sistema.

Outro aspecto priorizado por Clark (1991) é a autoridade, elemento importante e principal na distribuição do poder legítimo em todo o sistema. A partir da observação empírica do mundo acadêmico, constata-se a existência de um número pequeno de perfis de autoridade. Além da análise da autoridade para a compreensão da integração do Sistema de Ensino Superior, propõe analisar como se relacionam as disciplinas e as instituições com as distintas burocracias, a oligarquia profissional e um mercado de trabalho pouco coeso.

Clark (1991) verifica a presença de valores sociais conflitantes no Sistema de Educação Superior, provocados por diversos atores em diversas posições de poder e influência. Conclui que a estrutura de *poder* condiciona as relações dentro do sistema, o

modo e o grau de expressão de valores sociais e globais. Com o propósito de difundir a herança intelectual do mundo, falar em organização acadêmica é falar em grupos de interesses e em relações de poder.

Além de relacionar o sistema acadêmico, as disciplinas e as instituições, Clark (1991) considera ainda o trabalho acadêmico ou a profissão acadêmica. O trabalho acadêmico, consideradas as particularidades dos diversos sistemas de ensino superior, caracteriza-se, essencialmente, pela relação entre a organização do conhecimento, a sua legitimidade e hegemonia, a competência, o envolvimento e a autoridade do grupo.

Clark (1991) afirma, então, que os grupos profissionais acadêmicos, pela estrutura do conhecimento e como integrantes básicos do sistema de ensino superior, condicionam os aspectos da organização acadêmica. Embora cada grupo profissional goze de autonomia acadêmica, esta não é capaz de fragmentar a universidade, uma vez que todos se “igualam” enquanto professores. Neste sentido, pensando-se o trabalho acadêmico e a profissão acadêmica do ponto de vista da ação social de construção do conhecimento, interessa, no âmbito desta proposição de pesquisa, perguntar como tem se caracterizado a atuação social desses profissionais acadêmicos, dotados de autonomia própria, como intelectuais que influem diretamente na proposição de políticas para a Educação, especificamente as políticas para a pós-graduação.

Por último, num outro estilo de análise, menos afinado com a discussão de Velho (1999) e Kuhn (1974), bem como com a discussão mais convencional de Clark (1991), Bourdieu³⁶ (2008) dá ênfase ao jogo acadêmico e às relações de poder na academia.

Segundo essa perspectiva, o universo científico, seja ele da mais “pura” ciência, é um campo social como qualquer outro, cuja dinâmica se explica pelo conflito. A luta pelo monopólio da competência científica é uma estratégia política que está imbricada em questões para a “maximização do lucro científico” (BOURDIEU, 2008), que se dá pelo reconhecimento dos pares, os quais, enquanto atores sociais, constroem os campos científicos e são os responsáveis pelo funcionamento social desses campos.

³⁶Sobre relações de poder na academia, ler também Bourdieu (1994).

Nessa lógica, Bourdieu afirma que “é o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, seus métodos e estratégias científicas” (ORTIZ, 1983, p. 126). Segundo ele, a acumulação do capital científico é um processo contínuo que consiste em “*fazer um nome*”, a partir das leis próprias do mercado de bens científicos, “*que nada tem a ver com a moral*”. “Eles são obrigados [os professores], sob pena de se tornarem ultrapassados e ‘desqualificados’, a integrar suas aquisições na construção distinta e distintiva que os supera” (ORTIZ, 1983, p. 127).

Nas relações de força entre agentes e instituições, define-se a estrutura do campo científico, ou seja, pela estrutura da distribuição do capital específico (recursos, *status*, prestígio etc.). A importância do capital científico define as estratégias de investimento ou desinvestimento. As carreiras mais elitizadas têm mais condições de investimento e, portanto, de manutenção das diferenças entre elas.

Para o sociólogo, uma “*revolução permanente*” é inerente à lógica do campo científico e se dá pelo movimento anárquico entre interesses individuais e interesses científicos. Conforme lembra Ortiz (1983), para Bourdieu é o conjunto de instituições que assegura a produção e a circulação de bens científicos, ao mesmo tempo em que assegura a reprodução e a circulação dos produtores e consumidores desses bens. A ordem científica estabelecida modifica-se, internamente, a partir das estratégias entre dominantes e dominados e, externamente, de acordo com o grau de dependência que a ordem científica estabelece com a ordem social. Para o autor, o campo científico produz a crença no valor autônomo de seus objetivos e de seus objetos de estudo. E tal crença é condição de existência da ciência. Segundo ele, essa crença não passa de uma ficção, especialmente no campo das ciências sociais, no qual o conhecimento que se quer objetivo, neutro e científico não passa de uma representação dominante do mundo social. Isso porque o que está em jogo, no campo das ciências sociais, é o mesmo que está em jogo no campo da política entre as classes sociais: o poder de produzir, impor e inculcar uma representação legítima do mundo social.

Tanto a concepção de Bourdieu (2008), que relaciona a ordem científica com a social, quanto a concepção de Kuhn (1974) de que há paradigmas próprios do conhecimento científico que precisam ser considerados em sua construção social, bem como a de Clark (1991), sobre poder e institucionalização do conhecimento, são relevantes e serão consideradas. Entretanto, à primeira vista, acredita-se que o diálogo sobre a ação social e política de intelectuais brasileiros e a construção do conhecimento será intensificado e profícuo na medida em que se aprofundarem as leituras e construções sob a lógica de Gonzáles (2001) e Pinto (1986), que versam sobre hegemonia, historicidade e construção social do conhecimento.

É o conjunto de instituições que assegura a produção e a circulação de bens científicos, ao mesmo tempo em que assegura a reprodução e a circulação dos produtores e consumidores desses bens. (BOURDIEU, 1984 apud ORTIZ, 1983. P. 126)

Não é difícil concordar que um físico nuclear não dispõe de competência para avaliar a qualidade de pesquisas em Sociologia, da mesma forma que um psicólogo não terá como fazer avaliações deste tipo na área de Microbiologia. De fato, cada um destes especialistas não tem, fora de seu campo de trabalho, muito mais competências para avaliações do que um cidadão comum para apreciar qualquer modalidade de pesquisa científica.

Cada um em seu campo científico é autoridade máxima! Porém, podem-se decorrer daí possíveis imposições e omissões. Todavia, no tocante aos diversos campos científicos, estes encontram-se distintamente divididos, a ponto de gerar a fragmentação da universalidade, sem permitir-se, contudo, que uma disciplina possa dominar ou sobrepor-se à outra, seja numa instituição, em todo o sistema de ensino superior ou na ciência como um todo.

Por possuir características particulares e díspares, cada disciplina possui culturas próprias que justificam suas especificidades na busca de espaço e reconhecimento dentro do *ethos* acadêmico, e é na universidade que todos se permitem igualar-se como professores e legitimadores da construção do conhecimento.

2.1.5 A divisão das áreas do conhecimento

Ao retomar a ideia de organização dos conhecimentos científicos na perspectiva dos graus de consenso sugeridos por Kuhn (1974), quando da conceituação de paradigma científico, reportou-se aos estudos de Kourganoff (1990) quanto à caracterização de disciplinas.

As áreas do conhecimento estão organizadas³⁷, genericamente, considerando-se a maior ou menor estabilidade dos conhecimentos, e a ciência extrai sua força exatamente dos conhecimentos mais estáveis. A permanência de certos conhecimentos científicos fundamentais aplica-se, sobretudo, às ciências como a Matemática, a Física ou a Química, e sua validade diminui quando se trata das Ciências Humanas. No caso da Física, não se espera que frequentemente ocorram mudanças importantes numa teoria descritiva de fenômenos de determinadas espécies. O que pode surgir refere-se a problemas de aplicação e de utilização de resultados. Suas bases não são questionadas periodicamente, e podem ser consideradas raras as possibilidades de descobertas espetaculares.

Em contrapartida, afirma que não há correspondência nas Ciências Humanas ou na Filosofia quanto à permanência de certos conhecimentos das Ciências Exatas, uma vez que “as Ciências Humanas estão divididas numa infinidade de escolas em torno dos princípios elementares em disputa permanente de suas doutrinas” (KOURGANOFF, 1990, p. 61).

A estruturação primordial que caracteriza as Ciências Exatas, em geral, está associada à duração da realidade de seus conhecimentos e respeita uma certa ordem, determinada pela estrutura lógica da disciplina em questão: primeiro, conhecem-se os princípios fundamentais, depois se compreende o resto. A coerência, característica de disciplinas como a Física e a Matemática, propicia uma hierarquização dos conhecimentos de acordo com seu caráter mais ou menos fundamental. A maioria das aplicações de disciplinas exatas deriva de leis ou princípios que constituem verdadeiras fundações sobre as quais se edificam consequências e aplicações menos gerais.

³⁷Vide Kourganoff (1990).

À medida que nos aproximamos das Ciências Humanas, a coerência de conhecimentos se dilui e tende a desaparecer. Porém, segundo Kourganoff (1990), “ao mesmo tempo em que o grau de coerência diminui, pode-se observar muitas vezes uma maior dependência em relação às disciplinas coerentes”. É o que o autor trata por “a interdependência das disciplinas” (KOURGANOFF, 1990, p.64-5), que compreende a necessidade de uma base de conhecimentos gerais, ante o estudo de questões particulares.

As disciplinas, enquanto meios necessários e inevitáveis de organizar o conhecimento, são agrupadas pelo autor em *disciplinas verticais* e *disciplinas horizontais*. As verticais se caracterizam por sua coerência lógica e pela longa permanência de seus resultados, a exemplo da Física, da Química, da Astronomia e da Matemática. Já as disciplinas horizontais, como Letras, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Arqueologia, Geografia, História e algumas formas de Geologia e da Biologia, se caracterizam por serem descritivas e concretas e, em geral, determinam comportamentos particulares. Estas se diferenciam das verticais justamente no seu baixo grau de estruturação e na pequena importância que dão aos conhecimentos de base. Deste modo, nas disciplinas horizontais não existem verdades provisoriamente definitivas como as que caracterizam as disciplinas verticais. Todavia, é necessário ressaltar que, sobre estes extremos, existe toda uma gama de possibilidades que vários estudos empíricos têm revelado e que sugerem, entre outras coisas, que a distinção *ciência pura/ciência aplicada* tende a se tornar obsoleta. Essencialmente, segundo o autor, as diferenças entre ciências ditas “puras” e “aplicadas” tendem a diminuir ou mesmo desaparecer.

Contudo, considerando-se a organização do conhecimento em disciplinas e a compreensão de suas características, podemos falar em especificidades e culturas das áreas do conhecimento. Mas como falar em culturas próprias das áreas do conhecimento sem, contudo, reportar-se aos atores responsáveis pela concepção e propagação do conhecimento: pesquisadores-docentes? Ou, ainda, como não se considerar as relações destes atores, de diferentes disciplinas, entre si e a sua organização em torno das diferentes áreas e do dinamismo de construção social do conhecimento? Mesmo quando as diferenças entre as ciências ditas “puras” e “aplicadas” tendem a ser obsoletas, elas podem ser úteis para reflexão da análise da política de pós-graduação considerados os diversos campos do

conhecimento em que atuam os intelectuais. Ainda que se tenha clareza de que qualquer tentativa de divisão do conhecimento humano é uma violência a distinções importantes, uma vez que podem suprimir diferenças cruciais e ignorar a topografia ricamente sutil do panorama cultural e científico.

Becher (1992), ao analisar as culturas disciplinares e as categorias do conhecimento, as divide em 4 (quatro) subgrupos. Aqui, as disciplinas serão agrupadas, conforme o autor, para que se expliquem as diferenças básicas observadas na contribuição de intelectuais, por áreas do conhecimento, na elaboração da política de pós-graduação brasileira, entre os anos de 1995 e 2010, por meio de sua participação enquanto membro de comissões de elaboração de planos nacionais de pós-graduação formulados no período em estudo, a saber PNPG 2005-2010 e 2011-2020.

Na concepção de Becher (1992), as disciplinas são agrupadas de acordo com a natureza do conhecimento. Por exemplo, a Física é denominada “dura-pura”, em função de sua natureza acumulativa, voltada para a quantificação e resultados universais. O grupo das Humanidades e das Ciências Sociais, a exemplo da História, pode ser caracterizado por sua natureza reiterativa, preocupada com assuntos específicos, e é pelo autor denominado “branda-pura”. No tocante às Tecnologias, entre elas a Engenharia Mecânica, trata-se do setor “duro-aplicado”, de natureza pragmática, preocupada com o domínio do entorno físico, objetivando ter como resultados produtos e técnicas. A denominação “branda-aplicada” é dada às Ciências Sociais aplicadas, como a Educação, cuja natureza é funcional e utilitária, pois preocupa-se mais com os aspectos da prática e de procedimentos.

Esta discussão justifica-se se considerarmos que Becher (1992) aprofunda a classificação de Kourganoff (1990), mesmo que este autor entenda que a distinção entre básicas e aplicadas tenda a se tornar obsoleta. Mas a distinção de Becher (1992) pode ser útil para nossa pesquisa. Por tal razão, continuamos com ela. O caráter cumulativo das disciplinas duras nos sugere identidade com a coerência lógica e a longa permanência de resultados que são características da concepção vertical de disciplina. Do mesmo modo, o caráter horizontal das disciplinas que priorizam comportamentos particulares se assemelha à preocupação por assuntos específicos, que é a atribuição das disciplinas brandas, dada por Becher (1992).

Pode-se dizer que as disciplinas verticais estão para as duras assim como as horizontais estão para as disciplinas brandas, e vice-versa, e que as atribuições *puras* e *aplicadas* referem-se à natureza do conhecimento e à sua aplicabilidade: puras, enquanto objetivam explicações e interpretações, e aplicadas, enquanto práticas utilitárias no sentido de resultarem em produtos, técnicas ou procedimentos.

Esta terminologia adotada pelo autor se faz com o intuito de que possa haver uma compreensão mais clara das disciplinas e da representação geral da cultura de cada uma. No Brasil, comumente se fala em “área do conhecimento”, enquanto que, para Becher (1990), a expressão “disciplinas” serve tanto para denominar conjuntos de disciplinas ou campos disciplinares quanto para classificar as ciências em duras-puras, brandas-puras, duras-aplicadas e brandas-aplicadas. Esse argumento, apesar de simplista, é necessário na medida em que possibilita que haja uma leitura das áreas e de sua configuração epistemológica com critérios pré-definidos e, ainda, na tentativa de se perceber as culturas particulares de cada campo disciplinar.

Mas a quem cabe o ato de produzir o conhecimento ou ainda o poder sob a coisa agora conhecida? Quem se apropria dele? A apropriação intelectual do conhecimento de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los, ou seja, o conhecimento, não é totalmente independente da filosofia, da religião e das culturas e ideologias que impregnam o meio em que vivem os pesquisadores. Essa é a pergunta que sempre faz Pinto (1986). Isso difere as ciências naturais das humanidades.

Vale elucidar que, ignorando-se estas questões relevantes, optou-se para formulação da tese, pela simplicidade de agrupamento científico proposta por Becher (1992), que em sua conceituação afirma que é a duração da realidade de seus conhecimentos que caracteriza as Ciências Exatas e que, ainda, quanto mais nos aproximamos das Ciências Humanas, mais a coerência de conhecimentos se dilui e tende a desaparecer. Não se trata aqui de uma decisão arbitrária, mesmo porque seria pretensiosa se assim o fosse, nem de uma decisão fechada em torno de si, que não considere a evolução por que passou a ciência, mas sim da escolha por uma divisão dos conhecimentos legítima, que se fez mediante o exercício da razão.

Para esta pesquisa foram escolhidos entrevistados representantes da intelectualidade brasileira, membros das Comissões de Elaboração dos PNPG instituídas ao longo do período de estudo (1995-2010), compostas pelos responsáveis pela elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação entendidos neste estudo, primordialmente, como instrumentos norteadores de metas e normas para a política da pós-graduação brasileira. Particularmente, buscou-se identificar nestas comissões nomes de especialistas/intelectuais relacionados às 09 (nove) áreas do conhecimento definidas e utilizadas pela CAPES no intuito de garantir à seleção maior amplitude da pesquisa em relação à diversidade de áreas do saber.

Com efeito, a profissão acadêmica tem sido apontada na literatura quanto à influência das características dos profissionais acadêmicos nas distintas áreas do conhecimento em que atuam. Trabalhos como os de Clark (1991), Balbachevsky (1996) e o de Kuri (1998) consideram esses profissionais responsáveis diretos tanto pelo processo de ensino e evolução da aprendizagem em nível superior quanto pelo avanço do conhecimento em suas distintas áreas.

Segundo Clark (1991), o trabalho acadêmico, ao considerar as particularidades dos diversos sistemas de ensino superior, caracteriza-se, essencialmente, pela relação entre a organização do conhecimento, a sua legitimidade e hegemonia, a competência, o envolvimento e a autoridade do grupo que o desempenha. Considera, ainda, que “os sistemas nacionais de ensino superior reúnem uma boa proporção dos indivíduos encarregados de desenvolver e disseminar a herança intelectual do mundo” (CLARK, 1991, p. 1). Diz também que os sistemas nacionais de ensino superior e a universidade se tornaram sinônimos, cuja missão é promover ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, se a participação na criação do novo conhecimento e a evolução qualitativa do ensino, pesquisa e extensão oferecidos aos jovens que chegam aos cursos de nível superior cabem à universidade, e dependem diretamente da produção científica realizada no âmbito stricto-sensu e lato-sensu, parece fundamental explicitar como se consolidou a Pós-graduação no Brasil do ponto de vista da participação política de intelectuais enquanto atores na construção social do conhecimento.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

3.1 A pós-graduação no Brasil e sua caracterização

Na seção anterior, ainda que de forma preliminar, iniciou-se debate teórico sobre a relação entre a ciência e a política com o intuito de apresentar algumas leituras que, feitas com rigor metodológico, certamente contribuirão para um entendimento mais amplo de como se dá a influência de intelectuais na Política de Pós-graduação brasileira. Daqui em diante, os esforços seguem com o propósito de discorrer o processo histórico que consolidou a PG nacionalmente, a fim de situar o contexto em que se constrói a participação política de intelectuais enquanto atores na construção social do conhecimento.

No Brasil, a pós-graduação surge para que se dê a consolidação do conhecimento específico, no tocante à sua produção e ao aprofundamento em pesquisa, mas também como uma exigência para a qualificação do pesquisador. Seu surgimento está inserido num processo de construção de identidade e de *ethos* acadêmico e fundamenta a organização da carreira acadêmica no País.

Dos motivos da criação da pós-graduação no Brasil no final dos anos de 1960, durante a ditadura militar, Sguissardi (2006) referencia a valiosa análise de Ernest Hamburger, um dos principais críticos dos primeiros passos deste sistema, e expõe duas razões que considera essenciais deste início:

A primeira teria sido a constatação, pelos encarregados dos grandes projetos de desenvolvimento, da grande carência de pessoal altamente qualificado para gerir. Criou-se à época, pelo BNDE (Bando Nacional de Desenvolvimento), o FUNTEC (Fundo para financiamento de programas de pesquisa e pós-graduação). Criar um sistema de ensino superior modernizado, eficiente e eficaz, na ótica desse modelo de desenvolvimento, capaz de preparar os quadros necessários para suas múltiplas frentes e tarefas, foi uma das principais metas da área educacional dos governos militar-autoritários. Se a formação de quadros de nível superior era importante, era também fundamental dotar o sistema de capacidade de formar quadros especializados em nível de pós-graduação. (SGUISSARDI, V., 2006, p.9).

Uma vez constituída a pós-graduação universitária no Brasil pode ser dividida em duas grandes vertentes: *lato sensu*, que compreende a especialização e o aperfeiçoamento; e *stricto sensu*, que compreende o mestrado e o doutorado. Esta última vertente apresenta algumas características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional. A pós-graduação *stricto sensu* confere grau acadêmico, enquanto a especialização concede certificado. Finalmente, a pós-graduação possui uma sistemática que forma extrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário.

Segundo Souza (2005), conceitua-se pós-graduação *stricto sensu* como o ciclo de cursos regulares em continuidade à graduação, sistematicamente organizados, objetivando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e que propicia a obtenção de grau acadêmico. A instituição que a ministra deve obedecer a um complexo ritual processualístico, além de provar ser detentora de algumas condições preliminares, denominadas *credenciamento*. Quem declara o credenciamento é o Conselho Federal de Educação (CFE)³⁸, em conformidade com o artigo 24 da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968b).

No cumprimento da atribuição legal de que o encarregou a reforma universitária, o Conselho Federal de Educação aprovou, pelo Parecer nº 77/68 (BRASIL, 1969), as normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. No artigo 13 do parecer mencionado, são listados os principais aspectos ligados à pós-graduação, a qual compreende dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso do doutorado, e este último, por sua vez, tem como finalidade proporcionar a formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos do saber. Esses cursos devem ter duração mínima de um e dois anos, respectivamente. Na prática brasileira, o mestrado tornou-se um requisito para o doutorado.

³⁸Antigo Conselho Federal de Educação, com nomenclatura de Conselho Nacional de Educação desde a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995a).

É de notório conhecimento no mundo acadêmico, e isto se pode intuir na seção anterior, quando da leitura de Ben-David (1974), que os modelos científicos externos (em especial o francês e o norte-americano) muito influenciaram a criação e a organização do modelo científico brasileiro. A assimilação do sistema de educação brasileiro em relação ao movimento francês é verificada, por exemplo, pelo forte papel do Estado na criação, liderança e condução da educação.

Ao lembrar o movimento renovador pós-1930 no Brasil, com a ênfase no sistema, no papel do Estado, na ciência e na reestruturação da sociedade pela educação, Bomeny (2003) salienta o *Manifesto dos Pioneiros*, que expressava claramente a influência dos ideários dos modelos francês e norte-americano. A socióloga afirma que:

segundo a tradição do pragmatismo norte-americano, Anísio defendia uma reforma que democratizasse a educação segundo o princípio de reconhecimento da inteligência e do senso comum. Fiel à versão francesa, Fernando de Azevedo distinguiria em papéis muito distintos a massa e a elite, confiando à última o papel civilizador: A massa, como sempre afetiva e instintiva, deixa-se governar mais pelos seus sentimentos do que pelas ideias. O que falta não é o pensamento claro de uma elite, capaz de lhe transmitir um ideal novo, em cuja substância vivam as forças que elaboram a nova civilização? (BOMENY, 2003, p. 48).

Em estudos comparativos, mais recentemente, Verhine (2008b), faz uma análise sobre a influência exercida pelos modelos americano e francês na pós-graduação brasileira. Em sua reflexão faz a descrição de ambos os modelos e indica que a pós-graduação, no Brasil, resulta de uma combinação complementar do modelo americano e francês, resguardada a realidade brasileira. Verhine se refere ao modelo brasileiro como um modelo “híbrido” que assimila de forma exitosa os modelos mais tradicionais, francês e americano.

Verhine (2008b) considera que a Educação Superior nos EUA adotou inicialmente uma abordagem inglesa seguida de adaptações do modelo alemão enquanto que no Brasil, a princípio, o modelo sofre influência francesa que posteriormente é superposta pelo modelo americano. O pesquisador concluiu a partir de sua análise comparativa, que há diferenças específicas na constituição do modelo de pós-graduação brasileiro quando olhamos para os cursos de mestrado e doutorado no Brasil em relação aos modelos americano e francês. No Brasil, por exemplo, afirma que o mestrado vincula-se

mais ao modelo norte americano de Ph.D., que enfatiza um currículo estruturado e que tem uma dissertação como produto final. Já em relação ao doutorado diz que o modelo brasileiro está mais próximo do modelo europeu, com uma abordagem mais tutorial. Afirma, inclusive, que “o modelo de doutorado baseado na experiência francesa, com sua abordagem tutorial, já existia no Brasil antes da introdução do modelo americano via a reforma de 1968.” (VERHINE, 2008b, p. 171).

Em outra análise, no que tange à criação do Sistema de pós-graduação brasileiro, Sguissardi (2006 apud SGUISSARDI, 2008), em comparação ao modelo norte-americano, faz uma crítica contundente ao fato de, no Brasil, a PG não ter nascido do seio das universidades, mas sim de ter sido implementada de forma impositiva pelo Estado:

Enquanto nos EUA a Pós-graduação teria nascido no interior das universidades, no Brasil ela fora imposta abruptamente de cima para baixo, permanecendo por muito tempo como corpo estranho no interior das universidades, que somente aos poucos puderam mudar sua estrutura para comportá-la. (SGUISSARDI, 2006, p. 61).

De forma sistematizada, a pós-graduação no Brasil, em seus primórdios, esteve pautada no chamado *modelo de pós-graduação norte-americano*, ainda que com algumas especificidades, e orquestrava programas para formar mestres e doutores seguindo uma lógica de produção. O Sistema de Pós-graduação brasileiro nasce oficialmente e tem como marco legal o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965). O parecer, da segunda metade dos anos de 1960, pauta a PG pela natureza acadêmica e de pesquisa e trata, de maneira distinta e complementar, dos cursos *stricto sensu* e *lato sensu*:

é de natureza acadêmica e de pesquisas e, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização via de regra tem sentido prático-profissional, confere grau acadêmico, enquanto a especialização concede certificado. (BRASIL, 1965).

Segundo Sguissardi, o que existia no Brasil em relação à pós-graduação, à época, era “o que vigorava na USP [...], o chamado modelo europeu, sem praticamente exigências de cursos ou créditos ou exames de qualificação e de proficiência em línguas” (SGUISSARDI, 2008, p. 148). Diante disso, lembra que, dada a opção pelo que havia de

formação de mestres e doutores nos parâmetros do modelo norte-americano, foi tomada como iniciativa oficial a organização do Sistema de Pós-graduação. Em 1974, foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação, para dar início à elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação, com diagnósticos da situação e planejamento de ações futuras.

Neste sentido, em 1976, foi dada à agência financiadora CAPES, fundada desde 1951, o papel de coordenar, regular e incentivar a organização de um Sistema de Pós-graduação por meio de “processo de avaliação externo (pelos pares), cujo resultado servirá para o credenciamento e reconhecimento periódico dos programas e cursos e assim validar, com abrangência nacional, os diplomas expedidos” (SGUISSARDI, 2008, p. 150). Essa validação contemplaria uma espécie de “garantia pública de qualidade”, como afirma Sguissardi (2008).

Já em 1980, outro pesquisador, Hamburger (1980 apud SGUISSARDI, 2008), alertava sobre esse sentido, desde o início da organização da pós-graduação, e contestava, com dados de seus estudos, a organização da PG no Brasil como sistema que se prestava a atender uma ordem produtivista e um modelo mercadológico norte-americano. Afirmava que

a Pós-graduação, como procuramos mostrar, não deve ser vista isoladamente, mas como parte de uma política educacional, que, por sua vez, tem as características do modelo de desenvolvimento adotado no País na última década; dependência econômica e também política e cultural, crescimento das grandes empresas, especialmente multinacionais, em detrimento das pequenas, e concentração de renda. A Pós-graduação como existe é coerente com estas características. (HAMBURGER, 1980, p. 89 apud SGUISSARDI, 2008).

O pesquisador Sguissardi (2008), além de tratar do significado da pós-graduação no início do século XXI e de sua dependência em relação à CAPES, sugere três hipóteses de trabalho deveras interessantes para serem pensadas: a primeira refere-se à Política de Pós-graduação no Brasil; a segunda, ao sentido da universidade brasileira; e a terceira, à predominância do Modelo CAPES de avaliação.

Sguissardi (2008) conjectura a relação de dependência da pós-graduação em relação à CAPES e sugere que isso torna a pós-graduação *stricto sensu* ‘quase refém’ das políticas e ações dessa agência. Além disso, afirma que o Modelo CAPES de avaliação é

vinculado a um sistema de incentivos financeiros que mais valoriza a produtividade em detrimento do processo de formação e produção, transformando o lócus da pós-graduação, que deveria ser de criação, diversidade e flexibilidade, em uma cultura de conformismo associada ao neopragmatismo, ao produtivismo acadêmico e à competitividade quase empresarial. Tais fenômenos reforçam a permuta da autonomia da pós-graduação por excessiva heteronomia.

Ao longo de sua análise, o pesquisador questiona as consequências e os que são onerados diretamente por essa cultura da conformidade, do neopragmatismo eficiente, do praticismo pedagógico que acerba a pós-graduação, modalidade particular de educação superior cujos princípios, concepções de desenvolvimento, políticas e funções têm sido sustentados no âmbito da universidade. Ele afirma que, além dos pós-graduandos, “sobretudo na qualidade de sua formação e de seu futuro acadêmico-profissional” (SGUISSARDI, 2008, p. 144), os coordenadores e docentes dos programas de pós-graduação se veem, “a cada dia mais, sob a espada de Dâmocles do controle, da regulação e da ‘acreditação’ de títulos e diplomas na ótica do binômio premiar/punir, e do [...] produtivismo acadêmico” (SGUISSARDI, 2008, p. 144).

Sguissardi (2008) reforça o suposto eficientismo ou praticismo a que a produção acadêmica nacional tem sido submetida quando se refere

à supervalorização da produção acadêmica, dos avanços no ranking mundial e mais recentemente do impacto medido por índices internacionais de citações, sem distinção de especificidades das diferentes áreas; quanto às comparações internacionais de escores de produção de titulados na Pós-graduação que são feitas abstraindo-se as condições infraestruturais e históricas que garantem tais escores; quanto à pouca tradução prática do que tem sido programado nos PNPG em relação à questão da distribuição regional e das áreas de conhecimento; e, finalmente, quanto à exigência a cada dia maior de utilidade prática da formação e produção científico-acadêmica da pós-graduação, talvez se possa afirmar que são decorrências de uma determinada concepção de desenvolvimento econômico-social, do conhecimento científico e das atividades-fim da universidade, concepção que, nas últimas décadas, tem se alimentado dos diagnósticos e prognósticos ultraliberais e neoconservadores, da cultura da performatividade ou da excelência, assim como do eficientismo ou praticismo pedagógicos (SGUISSARDI, 2008, p. 142-3).

Em análise histórica, Sguissardi (2006; 2008) contextualiza a influência de diretrizes econômicas nos rumos da consolidação de um modelo específico de educação

superior a ser seguido, ao qual se integra a pós-graduação no Brasil, sob as orientações da CAPES. Ao discorrer sobre o congelamento e a redução de financiamento estatal para o ensino superior e a mercantilização desse nível de ensino, que culminaram no acelerado processo de precarização do setor o pesquisador apresentou, em 2013 durante o *Congreso em Docencia Universitária*, na Universidade de Buenos Aires, dados de sete Instituições Federais de Ensino Superior da Região Sudeste (Quadro 1)) que ilustram o que aconteceu, no período de 1995-2005, em termos de redução de financiamento e aumento dos fatores de intensificação e precarização do trabalho dos professores, em especial na pós-graduação:

Categorias	%
1) Financiamento do fundo público federal ao total das IES Federais do país, incluindo a pós-graduação (redução)	-30
2) Recursos de pessoal e encargos sociais, sem inativos e pensionistas (redução)	-34
3) Salário do corpo docente – doutores (redução)	-20*
4) Corpo docente – graduação e pós-graduação (aumento)	11
5) Corpo discente de graduação (aumento)	29
6) Corpo discente de pós-graduação (aumento)	112
7) Corpo técnico-administrativo (redução)	-41
8) Relação professor-aluno - graduação e pós-graduação (aumento)	36**
9) Distribuição média <i>per capita</i> da produção intelectual publicada dos professores da pós-graduação (aumento)	60***
10) Corpo docente da pós-graduação (aumento)	44***
11) Produção intelectual em 32 cursos de pós-graduação de 27 áreas de conhecimento (aumento)	124***

Quadro 1 – Alguns dados que mostram a intensificação/precarização do trabalho docente em sete Federais do Sudeste do Brasil – 1995-2005

*No total das IFES do país; **Essa relação era de 1/12 em 1995 e subiu para 1/16 em 2010, havendo caso (UFMG) de 1/19; ***Período: 1998-2005.

Fonte: SGUISSARDI; SILVA JR, 2009. (SGUISSARDI, 2013, P.13) - O Produtivismo Acadêmico – Sequestro do tempo livre e ócio criativo do professor-pesquisador, apresentado no painel “La profesión académica: formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual”. *Congreso em Docencia Universitária*, Universidade de Buenos Aires, em 17 e 18 de outubro de 2013, p. 13. Obs.: Tabela pronta e gentilmente apresentada quando da participação de Sguissardi, V. como membro da Comissão Julgadora na banca de defesa de doutorado da autora desta tese, em 03 de fevereiro de 2014.

Sguissardi (1999) recorda a publicação do “*Higher education: the lessons of experience*” (THE WORLD BANK, 1994) pelo Banco Mundial, no início dos anos de 1990, que assinalava a ineficiência econômica na educação superior, o que gerava uma crise no setor em função da supremacia de um modelo único de universidade, pautado na pesquisa, considerada cara, e no financiamento por meio de recursos públicos, tese que já era defendida pelo *World Bank* em 1986³⁹. Avançava-se na proposição de busca de outros investimentos e recursos além dos públicos, como, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a vinculação entre financiamento fiscal e resultados (THE WORLD BANK, 1994, p. 4, 29 apud SGUISSARDI, 2008, p. 152).

Sguissardi recorda ainda que, em 1998, essa tese foi fortalecida no documento “*The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms*”, do Banco Mundial, para a Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior. O Banco Mundial, mais uma vez, ampliava a orientação, baseada no capitalismo de mercado, e os princípios mundiais da economia neoliberal, pela necessidade de se dar maior sentido de bem privado à educação superior do que de bem público, o que tendia ao afastamento do Estado desse setor. Assim, desde 1996, constituiu-se, para o pesquisador, um Modelo de Universidade Mundial do Banco Mundial, caracterizado especificamente por “categorias como mercantilização, privatização e quase-mercados, fundos vinculados, autonomia financeira, produtividade acadêmica, heteronomia institucional e profissional” (SGUISSARDI, 2008, p. 152).

Nesse novo modelo de universidade, que precisa mover-se no espaço competitivo do mercado ou do *quase mercado* para a obtenção de recursos alternativos, uma questão importante é o sentido que adquire o termo *autonomia*. Autonomia que, no Brasil, em contrapartida ao sentido de gestão autônoma defendido pela Constituição de 1988, se consagraria apenas como autonomia financeira. Na Europa, essa tese de busca de autonomia financeira para o setor fortaleceu-se com a instauração do modelo anglo-saxônico, baseado em cortes financeiros do Estado para as universidades, principalmente na

³⁹Ver Sguissardi (2008, p. 152).

Inglaterra (SGUISSARDI, 1999). Esse modelo anglo-saxônico repercutiu principalmente no Canadá e na Austrália⁴⁰.

Em 1999, a Universidade do Processo de Bolonha, a exemplo do modelo de universidade mundial e do modelo anglo-saxônico, nasce a partir da competição econômica entre União Europeia e Estados Unidos, por conseguinte influenciando – econômica, política e culturalmente – a formação superior do Terceiro Mundo, da América Latina, da Ásia e da África. A carta de Bolonha afirma que “a educação e a formação são consideradas fatores determinantes para construir a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo” (SGUISSARDI, 2006 apud SGUISSARDI, 2008, p. 156). O termo que acresce e surge dessa revisão do percurso histórico de consolidação do atual modelo de Universidade em Bolonha é o termo *competitividade*, sendo esta relativa à queda da *competitividade* da educação superior europeia, especificamente em relação à mesma formação nos EUA.

Do teor do termo *competitividade* em Bolonha, Hortale e Mora (2004) enfatizam que

No processo de Bolonha, *competitividade* é sinônimo de *atratividade*. É muito clara a perda relativa de *atratividade* da educação superior europeia para estudantes e pesquisadores de outros países, especialmente quando comparada aos EUA. A meta é melhorar a posição estratégica da educação superior europeia em nível mundial, de forma que ela seja mais atrativa para os próprios europeus e para a comunidade internacional. (HORTALE; MORA, 2004, p. 949 apud SGUISSARDI, 2008, p. 157).

No que concerne ao sentido de autonomia financeira, Meek (2002, p. 175), ainda sobre o processo de Bolonha, alerta para a contradição de que “a ‘nova’ autonomia é, pois, um paradoxo: autonomia para livremente conformar-se”. E segue afirmando que, nessa nova conjuntura de autonomia, “as instituições interpretam o que é ou que será requerido pela política oficial e agem de acordo, o que torna difícil determinar se a mudança vem de baixo ou se é imposta de cima” (MEEK, 2002, p. 175).

⁴⁰Ver Schugurensky (2002), sobre as repercussões no Canadá, e Meek (2002), para as repercussões na Austrália.

Em relação ao significado de *competitividade*, o termo sugere sentido estritamente econômico, que move a história da trajetória de “evolução”, se assim se pode dizer, em vez de “condução”, do modelo de universidade pautado na lógica mercantilista, que vai à contramão da autonomia e democratização do setor. Sendo assim, a universidade parece ter sua face para o século XXI claramente definida pela empregabilidade e pelo ajuste da educação superior.

No Brasil, ao que parece, as influências estão presentes, e disso tratar-se-á no próximo subitem, que traz reflexões sobre a Política de Expansão da Pós-graduação brasileira e sobre a CAPES enquanto agência governamental. Afinal, conforme Sguissardi (2008), mostrar em que contexto se deu a implantação do atual Modelo CAPES de avaliação é uma forma de tentar compreender as atuais política e natureza da pós-graduação *stricto sensu* no País e suas relações de dependência em face do Estado (aqui representado pela CAPES) ou, em outros termos, o trânsito de uma situação de relativa autonomia e flexibilidade para uma situação de acentuada heteronomia, conformação e uniformidade (SGUISSARDI, 2008, p. 158-9).

3.2 Política de Expansão da Pós-graduação brasileira – 1995-2010

Como explicitado anteriormente, a Política de Pós-graduação brasileira tem sido definida no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴¹, que conta, em casos específicos, com a chancela e a orientação do Ministro da Educação e, em casos mais gerais, com a rubrica do Presidente da República. Em geral, essa política consolida-se mediante processo de avaliação, que se dá em quatro fases: avaliação e atribuição dos conceitos aos programas, que são realizadas pelas Comissões de Área; homologação dos resultados da primeira fase, realizada pelo Conselho Técnico e

⁴¹A CAPES foi criada em 1951, no início do segundo mandato de Getúlio Vargas, com o nome de “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”. Trata-se de uma agência governamental, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem os objetivos de promover a expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, dos cursos de mestrado e doutorado, em todo o País. É a CAPES que autoriza a abertura de novos cursos de pós-graduação e avalia os cursos em funcionamento, periodicamente.

Científico (CTC) da CAPES; análise dos recursos apresentados pelos programas, realizada por Comissões de Área, e homologação dos resultados dos recursos, realizada pelo CTC.

A CAPES possui um Conselho Superior, composto por quinze membros, entre os quais os Presidentes da CAPES, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), o Diretor do Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (DCT/MRE) e membros da comunidade acadêmica. O Conselho Superior tem as seguintes finalidades: estabelecer prioridades e linhas gerais orientadoras das atividades da entidade, a partir de proposta apresentada pelo Presidente da CAPES; apreciar a proposta do Plano Nacional de Pós-graduação, para em seguida ser encaminhada ao Ministro da Educação; apreciar critérios, prioridades e procedimentos para a concessão de bolsas de estudos e auxílios; aprovar o relatório anual das atividades da CAPES e a respectiva execução orçamentária; definir o processo de indicação dos coordenadores das comissões de consultores científicos e apreciar propostas referentes a alterações do estatuto e do regimento interno da CAPES (BRASIL, c2006a).

Horta e Moraes (2005), em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação da ANPED⁴², em 2005, tratam do Modelo de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), introduzido no biênio 1996-1997 e consolidado nos triênios seguintes, 1998-2000 e 2001-2003. Vale ressaltar que a CAPES possui vários comitês assessores, cujos membros são lideranças acadêmicas em suas áreas. Entre os coordenadores dos comitês são escolhidos os membros do Conselho Técnico Científico (CTC) da agência, órgão superior de assessoramento.

A partir do triênio 1998-2000, segundo Horta e Moraes (2005, p. 96), a CAPES delega uma polêmica função ao Conselho Técnico Científico, “não mais de mera homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações”: a de apreciar e questionar as avaliações feitas pelas comissões de áreas,

⁴²A ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) foi fundada em 1978, por alguns Programas de Pós-graduação da Área da Educação no Rio de Janeiro (RJ), considerando-se como marco de criação a data da eleição da primeira diretoria da associação. Em 1979, já consolidada como sociedade civil independente e entidade representativa, a ANPEd passa a admitir duas categorias de sócios: os institucionais, integrados pelos Programas de Pós-graduação em Educação, e os sócios individuais, integrados pelos professores, pesquisadores e estudantes de Pós-graduação em Educação.

inclusive com a possibilidade de modificar conceitos imputados por elas. Essa atribuição resulta em conceder os níveis 6 e 7, “definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional basicamente em periódicos estrangeiros” (HORTA; MORAES, 2005, p. 96), desconsiderando, por exemplo, a representatividade e a autoridade do corpo docente entre seus pares de comunidade científica e, ainda, o de competitividade comparável a programas semelhantes de excelente qualidade no exterior (HORTA; MORAES, 2005, p. 209).

O CTC da CAPES é formado, de acordo com Horta e Moraes (2005), por dois representantes de cada uma das grandes áreas, indicados pelos representantes de área, além do presidente e dos três diretores da CAPES, de um representante do Fórum Nacional dos Pró-Reitores e de um representante da Associação Nacional dos Pós-Graduandos, com as seguintes competências: assistir a diretoria na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES; colaborar na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG); opinar sobre a programação anual da CAPES; opinar sobre os critérios e procedimentos para a distribuição de bolsas e auxílios institucionais e individuais; opinar sobre acordos de cooperação entre a CAPES e instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais; propor critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas executados pela CAPES; propor estudos e programas para o aprimoramento das atividades da CAPES; opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da CAPES e eleger seu representante no Conselho Superior (BRASIL, 2010b).

Horta e Moraes (2005) registram que o modelo proposto, a partir do período 1998-2000, no qual todos os programas devem ser avaliados em uma escala de 1 a 7⁴³, evidencia, em primeiro lugar, a ênfase avaliativa sobre os produtos da pós-graduação, primordialmente, a produção bibliográfica qualificada e sua divulgação e, em seguida, a

⁴³Segundo Horta e Moraes (2005, p. 209), “no modelo de avaliação introduzido em 1998, a CAPES indica que todos os programas devem ser avaliados em uma escala de 1 a 7. Em um primeiro momento, todos os programas deveriam ser incluídos em um dos cinco primeiros níveis da escala. O nível 5 seria a qualificação de excelência nacional e nível máximo a ser alcançado por um programa que possuísse apenas curso de mestrado. Uma análise posterior dos programas [do nível] 5 – portanto, somente aqueles organizados em cursos de mestrado e doutorado – a partir de critérios referenciados em padrões internacionais de excelência indicaria aqueles com condições de serem alçados aos níveis 6 ou 7”.

finalidade de a pós-graduação “ser, prioritariamente, lócus de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores” (HORTA; MORAES, 2005, p. 208).

No tocante à especificidade da pós-graduação como lugar de produção de conhecimento e de alta formação, Horta e Moraes (2005) consideram que isso se dá em função de três motivos: a) o fato de o programa ser a unidade essencial da pós-graduação, sendo avaliados juntos, e não mais separadamente, os cursos *stricto sensu*, de mestrado e doutorado; b) em âmbito nacional, a organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações, responsáveis pelos níveis de conceito 1 a 5, sendo este último considerado de excelência; e c) no âmbito de comparação aos padrões de excelência internacional, apenas os cursos com conceito 5 são reanalisados e, se sua produção bibliográfica for considerada no âmbito de inserção internacional, podem atingir níveis de avaliação 6 ou 7.

Em relação a este Modelo de Avaliação da CAPES, Horta e Moraes (2005) relatam o círculo vicioso em que se insere a pós-graduação brasileira:

Em outras palavras, esse parece ser o perverso círculo vicioso em que está entrando a Pós-graduação brasileira: docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento [...]. Entretanto, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rapidamente possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isso, mas publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento (HORTA; MORAES, 2005, p. 220).

Na mesma proposição argumentativa, assinalam que Moreira, Hortale e Hartz (2004) lançam mão de uma interessante provocação:

Um cientista, concentrando suas energias basicamente em escrever e publicar textos em revistas indexadas, de que espaço e tempo dispõe para refletir e aprimorar a transmissão do conhecimento pela interação com seus alunos? Que efeito, em longo prazo, tem para a vida universitária considerar o ensino como uma atividade secundária? Como garantir que novos e bons cientistas serão formados, se o núcleo da socialização científica pode estar sendo comprometido? (MOREIRA; HORTALE; HARTZ, 2004, p. 32 apud HORTA; MORAES, 2005, p. 220-1, nota de rodapé nº 15).

E, reforçando tais ideias, Horta e Moraes (2005, p. 220) acrescentam que essa “concentração de energias’ na produção de textos não é uma livre opção do cientista, mas é fortemente condicionada pelo modelo de avaliação e pela política de financiamento, voltada cada vez mais para a priorização da ‘excelência’”.

Convém ressaltar que, para além dos alertas feitos por intelectuais da comunidade científica, como os de Moreira, Hortale e Hartz (2004), e a despeito do círculo vicioso em que se encontra a pós-graduação brasileira, Horta e Moraes (2005) afirmam que, no tocante à supremacia do financiamento calcada no favorecimento de “áreas de excelência”, isto é, na concepção dos autores com conceitos 6 e 7 pela avaliação da CAPES, e na perspectiva de reforço e de fortalecimento da avaliação meritocrática,

o rompimento desse círculo vicioso poderá, em tese, dar-se tanto pela mudança do modelo de avaliação quanto pela redefinição das prioridades da política de financiamento. Contudo, a primeira opção apresenta-se de difícil concretização, tanto pela aceitação cada vez mais crescente do atual modelo no meio acadêmico quanto pelo insucesso das tentativas feitas até agora para a elaboração de um modelo alternativo. Quanto à redefinição das prioridades do financiamento, trata-se de uma decisão política, que pode apontar tanto na direção da manutenção do círculo vicioso, pela concentração cada vez maior de recursos na área de excelência, quanto na direção do seu rompimento, pela abertura de espaços para a implantação de ações afirmativas que evitem a exclusão. (HORTA; MORAES, 2005, p. 220).

No âmbito desta pesquisa, que trata da influência de intelectuais na Política da Pós-graduação brasileira, ainda que se compreenda que o modelo de avaliação da CAPES esteja definido e validado, mesmo que não haja consenso e satisfação por parte dos docentes em relação aos critérios utilizados e que as discussões acerca do modelo sejam diversas e instigantes, acredita-se que, enquanto tomada de “decisão política”, é possível e necessária a redefinição de prioridades do financiamento para o setor. Segundo Horta e Moraes (2005), é nesse contexto de disputa que muito tem se avançado em proposições e até alterações da política de avaliação dos programas de pós-graduação, por exemplo. É do pleito das lideranças que legitimam os interesses docentes que podem surgir e que têm emanado reais mudanças na política.

Do ponto de vista do cerne do embate em relação à eleição de critérios que pautam a avaliação da CAPES, relativos às áreas do conhecimento, Horta e Moraes (2005),

levam a cabo a discussão, influem na política de PG como intelectuais da área de Educação, mostram como o estilo de avaliação da CAPES, ou o “modelo” de avaliação dessa agência, vinha sendo fortemente pautado por critérios das Ciências Naturais. Esses autores lembram que, como resultado de debates travados no âmbito do CTC, graças à organização interna das lideranças da Grande Área de Ciências Humanas no CTC e à sua argumentação com base em evidências empíricas de difícil contestação, os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação foram flexibilizados, atendendo melhor às especificidades das diferentes áreas do conhecimento.

Observam, ainda, sobre essa eleição de critérios, que, por exemplo, na área de Educação, o critério do impacto social dos Programas de Pós-graduação, tão importante para essa área, até o Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010) (BRASIL, 2004c), ainda não havia sido contemplado nos critérios de avaliação da CAPES.

Na esfera desta pesquisa, que analisa a ação social de intelectuais na política, vale ressaltar que Horta foi coordenador da área de Educação no período 1999-2001 e representante da GACH (2000-2001) no CTC da CAPES; portanto, atuou junto a uma importante agência de fomento federal. Logo, as alterações pleiteadas acerca dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, implicitamente, mudam também as diretrizes para a formação de doutores em Educação e em outras áreas da grande área das Ciências Humanas.

Ainda sob a perspectiva da relação de influência de intelectuais na política e de entidades acadêmico-científicas na Política de Educação Superior, por exemplo, segundo Velloso e Velho (2001), uma das recomendações de um comitê de *experts* estrangeiros, pesquisadores de renome internacional, convidados pela CAPES para apreciar critérios e processos de avaliação da agência nos anos de 1990, foi a de que o período de avaliação dos programas, então bianual, deveria ser pelo menos quinquenal, pois a avaliação das publicações não poderia ser feita adequadamente em apenas dois anos, à medida que requerem um período bem mais dilatado.

Assim, e talvez porque a CAPES temesse mudanças muito abruptas na Política de PG, a avaliação da agência passou de bienal a trienal. Mais tarde, outra comissão de especialistas internacionais, novamente convidados pela agência, recomendou que os

programas fossem *monitorados a cada três anos e avaliados a cada seis*, como relatam Spagnolo e Calhau (2002), citados por Sguissardi (2009). Entretanto, desta vez, a avaliação permaneceu trienal. Ainda que os trabalhos de Spagnolo e Calhau (2002), de Sguissardi (2009) e de Horta e Moraes (2005) estejam voltados principalmente para a discussão do “modelo” de avaliação da CAPES, o que de fato, e indiretamente, em boa medida, refere-se à lógica e às diretrizes para o nosso sistema de formação de pós-graduação, que têm efeitos imediatos sobre as trajetórias de formação de docentes doutores, à medida que denunciam que esta prática de avaliação orientada e imposta pela CAPES só se ocupa de resultados quantitativos. Ou seja, que os critérios que têm relação com os processos de orientação, o processo de ensino, o processo de construção, os processos referentes às condições básicas de funcionamento de biblioteca, entre outros, para que a pós-graduação possa ser de qualidade ou não, são desprezados.

Em continuidade à possível ou à provável influência de lideranças, em meados da década de 1990, o cientista (químico) de elevado prestígio, Meneghini (1998), sugeriu uma revisão das políticas de formação no país e no exterior. Recomendou que a melhor trajetória de formação seria um doutorado no país, seguido de pós-doutorado no exterior. Com efeito, segundo o autor, diante dos custos diretos mais baixos dessa trajetória e das restrições orçamentárias enfrentadas à época pelas principais agências de fomento federais, as bolsas do CNPq e da CAPES para o doutorado no exterior começaram a cair, vertiginosamente, no caso do CNPq, enquanto aumentavam as bolsas para doutorado no país. Velloso (2006), embora relativizando as conclusões de Meneghini (1998), afirma que sua liderança exerceu forte influência nas políticas de bolsas, isto é, nas políticas de formação de pós-graduação.

De outra feita, o próprio Meneghini (1998) defende a ideia de que os artigos científicos, sobretudo os que são produtos de investimentos públicos, têm de estar disponíveis em meio eletrônico, sem cobrança de taxas ou direitos autorais. Lembre-se que a consulta a artigos em bibliotecas eletrônicas no Brasil, em sua maioria, é paga e que é a CAPES que tem garantido, por meio de investimento, a democratização do acesso à assinaturas de revistas indexadas. O cientista Meneghini (1998), ao analisar a produção científica brasileira, à luz de suas conclusões acerca da carência de bases de dados em

informação científica, analisa também o Projeto SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, criado em 1997 com o apoio da FAPESP e em parceria com o CNPq. Meneghini (1998) sugere que o Projeto SciELO seja um instrumento inexaurível para tornar a produção nacional mais visível e acessível via meio eletrônico. Além disso, ele salvaguarda que esse instrumento seria um ponto de partida para se criar uma base de dados por meio da qual seja possível avaliar a produção científica do país e aumentar a sua visibilidade internacional. Sem dúvida, uma proposição de forte influência à socialização das ideias e pesquisas feitas no âmbito da ampliação da visibilidade da pesquisa nacional e uma análise que, do ângulo de ação social, foi capaz de incitar mudanças na política para o setor.

3.3 Planos Nacionais de Pós-graduação

Após contextualizar a criação e a evolução da pós-graduação no Brasil – especificamente a partir da expansão de políticas públicas para esse segmento da Educação Superior – e considerando, outra vez, que a esfera com a qual esta pesquisa se dispõe a contribuir discute, primordialmente, as relações entre a participação da intelectualidade brasileira no bojo da Política Pública para a Pós-graduação brasileira, este subitem intenta explicitar os conceitos de Estado, Governo e Estado em ação enquanto espaços onde a política se configura, a fim de situar o leitor acerca do sentido que tais conceitos serão indicados na pesquisa. Em seguida, esta seção traz uma leitura do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2005-2010) (BRASIL, 2004c), uma vez que este discorre as diretrizes vigentes até 2010 para a pós-graduação brasileira, que é objeto deste estudo.

No contexto das políticas públicas, é preciso esclarecer que das diversas versões sobre política de Estado⁴⁴, da Clássico-Liberal as derivações Marxistas, optou-se neste estudo por uma leitura baseada na visão institucionalista do Estado, em particular, a partir das leituras de Höfling (2001)⁴⁵.

⁴⁴Ler sobre Estado em Boyer e Drache (1996) e também em Boyer (1996, 1999).

⁴⁵Da visão Clássico-Liberal Hobbes e Locke, Jean-Jacques Rousseau. Da visão marxista, considerando que Marx não desenvolveu uma teoria completa e única do Estado, seus discípulos se dividem em quatro grandes grupos quando estudam o Estado capitalista: Instrumentalismo (Lenin, G. William Domhoff, Ralph Miliband e Paul Sweezy); Estruturalismo (Nicos Poulantzas, Louis Althusser e Antonio Gramsci); Criticalismo (Escola

Höfling (2001) define “políticas públicas a partir das ideias de Jobert e Muller como o ‘Estado em ação’, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (JOBERT; MULLER, 1987 apud HÖFLING, 2001). A política pública é de “responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 30).

Esclarecendo-se os conceitos de Estado e Governo, a serem considerados no estudo, recorre-se também à produção de Höfling (2001, p. 30), que entende o Estado “como o conjunto de instituições permanentes (...) que possibilitam a ação do governo”. Logo, nessa perspectiva abrangente, parece que é impossível pensar o Estado como um âmbito fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. O Estado incorpora, assim, a sociedade política e a sociedade civil, fazendo-se, destarte, uma clara opção pela clássica visão gramscianiana.

Quanto ao conceito de Governo, este é entendido como sendo o “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (...) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado” por um determinado período (HÖFLING, 2001).

Os conceitos de Estado e Governo são anunciados, desde já, pois colaboram para se refletir, ao longo do trabalho, como se dão as tensões entre ambos durante o processo de construção de políticas públicas mais específicas, como as relativas à PG.

No Brasil, o Sistema Nacional de Pós-Graduação é parte consolidada e eficiente da ampla Política Pública de Educação Nacional. Compete à pós-graduação a “*tarefa de produzir* os profissionais aptos a atuarem em diferentes e diversos setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país” (BRASIL, 2004c, grifo nosso). É assim que o parágrafo introdutório do Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010 (BRASIL, 2004c) apresenta a missão da pós-graduação voltada para a produção de profissionais aptos a contribuir com a modernização do país.

de Frankfurt, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas) e Estatismo (Claus Offe, Erik Olin Wright e James O'Connor).

Destaque-se que a organização e a consolidação, o desenvolvimento, a institucionalização e a avaliação da pós-graduação têm sido, desde as primeiras propostas de Planos Nacionais para a Pós-graduação, fruto de árdua e profícua mobilização da comunidade acadêmica nacional, integrada continuamente à comunidade científica internacional. Além disso, a pós-graduação brasileira, regida pelas principais agências de fomento federais, como a CAPES e o CNPq, conta com planejamentos que incorporam o Sistema de Avaliação Institucional e financiamentos do poder público.

Ressalte-se, também, que o desenvolvimento da pós-graduação foi “produto de deliberada política indutiva, conduzida e apoiada pelas instituições públicas, com decidido engajamento da comunidade acadêmica brasileira”, além de não ter derivado de um “processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros” (BRASIL, 2004c).

No bojo das Políticas Públicas de Educação Superior, em que se insere a pós-graduação, os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) representam as diretrizes e os interesses do Estado brasileiro em ação. Revelam-se como a prescritiva da política de PG.

A política de expansão da pós-graduação no período de 1975 a 1979, ao ser implementada, adquiriu contorno de Plano. E esse planejamento possibilitou que se desvelasse a preocupação em consolidar e expandir o sistema, garantindo recursos que logo lhe assegurariam, em âmbito nacional, um desempenho maior das atividades de ensino e pesquisa e da capacitação docente, quando da formação de recursos humanos para os demais níveis e para o próprio ensino superior. Ao considerar a pós-graduação um subsistema do sistema universitário, e este, por sua vez, um subsistema do sistema educacional, o I PNPG (1975-1979) propunha que a expansão da pós-graduação deveria tornar-se objeto de planejamento estatal. Assim, suas principais diretrizes consistiram em institucionalizar, consolidar e expandir o sistema, além de garantir financiamento estável e de elevar padrões de desempenho, racionalizando a utilização de recursos.

Quanto a este período de expansão, Hostis (2006) observa que foi justamente na década dos anos de 1970, num contexto nacional de forte repressão e controle militar, que a “comunidade científica expandiu-se e ganhou legitimidade, gerando crescimento das sociedades científicas, do quadro docente universitário e das Associações de Pós-

graduação” (HOSTIS, 2006, p. 155). A pesquisadora aponta também para o paradoxo que se inicia com a retomada da democracia pós-ditadura, a partir dos anos de 1980, e enfoca que se instalou, a partir de então, “um momento de redução do financiamento público para a educação, de ampliação das relações com o setor produtivo, de burocratização e rigidez das estruturas” (HOSTIS, 2006, p. 155).

Especificamente no período de 1982 a 1989, a ênfase da política de consolidação de pós-graduação, gestada sob a égide da ideologia do capital e do setor produtivo e pautada em uma lógica de avaliação rígida e burocratizada, que conta com escassos recursos públicos, recai na qualidade do ensino superior, mais especificamente na qualidade da pós-graduação. Nesses termos, o II PNPG, relativo ao período 1982-1985, reforça a ideia de avaliação institucionalizada e aperfeiçoada, contando com a participação da comunidade científica.

O III PNPG, vigente de 1986 a 1989, enfatiza o aspecto do desenvolvimento da pesquisa científica pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, na mesma linha de tendências explicitadas no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que sugeria a conquista da autonomia nacional⁴⁶. Em um período de quatorze anos, de 1990 a 2004, não vigorou um documento específico na forma de Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG). E apenas em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi aprovado novo documento, que teria vigência para o quinquênio 2005-2010.

Vale destacar que, mesmo abandonado na forma de documento oficial durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em 1996, a diretoria da CAPES reiniciou a formulação de uma pauta de retomada da política de desenvolvimento da pesquisa científica no país, pauta esta que contribuiria mais tarde com o documento do PNPG 2005-2010. Algumas recomendações que surgiram das discussões foram implantadas pela CAPES, entre elas a “expansão do sistema, diversificação do modelo de Pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da Pós-graduação” (BRASIL, 2004c).

⁴⁶Sobre a ideia de que o conhecimento em geral é fundamental para o desenvolvimento e sobre trabalho cognitivo e capitalismo cognitivo, ver: Moulier-Boutang (2007).

Lançado em 2004, o Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010⁴⁷ tem como objetivos essenciais para o Sistema Nacional de Pós-Graduação o seu “crescimento equânime” e o atendimento às necessidades da sociedade com “*qualidade*”, “visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (BRASIL, 2004c, grifo nosso). Além disso, ante as assimetrias apresentadas ao longo de seu documento, o PNPG 2005-2010 explicita a necessidade de se contemplar a “indução de programas, como linha programática, visando a reduzir as diferenças regionais, intrarregionais e entre estados, bem como estabelecer programas estratégicos buscando a sua *integração com políticas* de médio e longo prazo” (BRASIL, 2004c, grifo nosso).

Ainda em relação aos objetivos para o Sistema da Pós-graduação, o documento do PNPG 2005-2010 exalta em seus objetivos a necessidade de expansão do Sistema de Pós-graduação e do número de pós-graduandos. O texto desse documento evidencia que o número de programas de pós-graduação cresceu consideravelmente entre os anos de 1976 e 2004, saltando de 673 para 2.993 os cursos recomendados pela CAPES. Destaca que o sistema público é responsável por 82% da oferta dos cursos de mestrado e 90% de doutorado e que, no segmento privado, uma maior expansão é identificada entre os anos de 1996 e 2004. Segundo essa expansão, o PNPG registra um crescimento da ordem de 300% do número de matrículas, passando de 37.195, em 1987, para 112.314, em 2003, considerados o setor privado e o público. Todavia, pôde-se constatar que esse expressivo aumento do número de matrículas no setor de PG não se deu concomitantemente a um aumento do número e do valor das bolsas de pós-graduação. Ao contrário, dados de 1991 apresentam que a relação de bolsas efetivamente implementadas pela CAPES e pelo CNPq atingia 53% (19.072/35.865) dos alunos matriculados. Já em 2003, essa proporção era de 25% (17.693/72.001) (BRASIL, 2004c, p. 27-34). Logo, entre os anos de 1990 e 2004, ao mesmo tempo em que se verificava a expansão do número de matrículas, constatava-se também redução do número e valor de bolsas ofertadas à pós-graduação.

Schwartzman (2010) em artigo “Nota sobre a transição necessária da Pós-graduação brasileira”, preparado como subsídio à comissão responsável pela elaboração do

⁴⁷Sobre os Planos Nacionais de Desenvolvimento e a Política Federal de Educação, ver Fischmanni (1987). Sobre a Política Social e os pactos conservadores, ver Fagnani (1997).

Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), relativo ao período 2011-2020, analisa, entre outros temas relevantes, a redução observada na velocidade de crescimento do sistema na perspectiva do crescimento das taxas móveis⁴⁸ de crescimento do número de titulados dos programas de mestrado e doutorado.

Schwartzman (2010) observa uma queda nas taxas móveis de crescimento da pós-graduação e lembra que, “até 2002, os cursos cresciam a uma taxa aproximada de 15% ano; a partir daí, as taxas começam a cair, e hoje estão abaixo de 5%” (gráfico 3). Verifica, também, que continua crescendo o número de alunos inscritos em programas de doutorado no Brasil (gráfico 4), porém, em contrapartida, o número de titulados tem diminuído, sendo que o

número de novos ingressantes e novos formados cresce muito menos. Na média, o número de matriculados anualmente é 4.5 vezes maior do que o de ingressantes, sugerindo que os alunos permanecem em média 4.5 anos nos programas; a proporção de formados em relação a novas matrículas é próxima de 90%, enquanto que a proporção de formados em relação aos matriculados é de cerca de 20%. (SCHWARTZMAN, 2010, p. 3-4).

⁴⁸Em nota, Schwartzman (2010) explica que, para se compreender melhor a tendência dos dados, ele utiliza a taxa móvel. Ele explica, ainda, que a taxa de cada ano corresponde à diferença percentual do número de formados de um ano em relação ao ano anterior. Em seguida, esclarece que a taxa móvel de cada ano corresponde à média das taxas do ano, do ano anterior e do ano posterior.

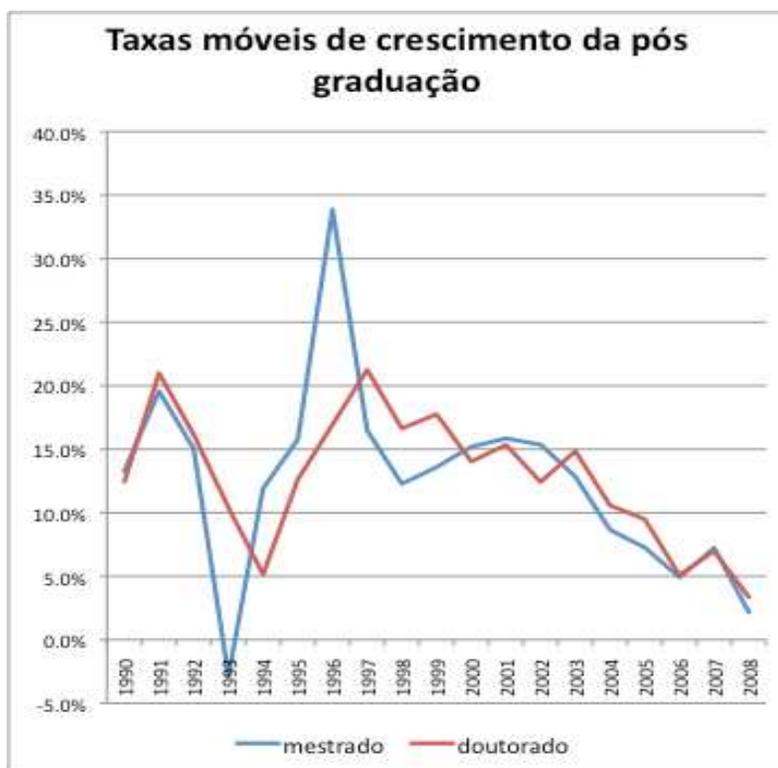


Gráfico 3 – Crescimento da pós-graduação

Fonte: Schwartzman (2010, p. 4) / MCT.



Gráfico 4 – Inscritos em cursos de doutorado

Fonte: Schwartzman (2010, p. 5) / MCT.

A partir da leitura desses dados em conjunto, Schwartzman afirma, inclusive, que o crescimento das matrículas “se deve sobretudo à retenção de uma parte dos alunos nos programas, uma parte dos quais eventualmente abandona o curso sem concluir” (SCHWARTZMAN, 2010, p. 4).

Diante da realidade apresentada por Schwartzman (2010), segundo a qual se pode deduzir que o crescimento da pós-graduação não tem, necessariamente, garantido uma evolução positiva em relação à retenção e evasão na educação superior, talvez fosse pertinente pensar em que medida os dados quantitativos têm representado avanços qualitativos das políticas de PG. Para aguçar essa discussão, é interessante destacar ainda dois termos constantes ao longo da redação do PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004c) e pontuados tanto em seu preâmbulo quanto no último parágrafo do documento, a saber, “*qualidade*” e “*política*”.

O termo *qualidade* foi difundido na filosofia europeia por Locke (1991), conforme Abbagnano (2000), na tentativa de distanciar o termo de sua estreita conexão com a metafísica Aristotélica, propondo então maior especificidade. Para Locke (1991), o sentido de qualidade passa a ser caracterizado por três grupos: *i*) determinações *disposicionais*, que compreendem “as determinações constituídas por possibilidades do objeto”; *ii*) determinações *sensíveis*, “as fornecidas por instrumentos orgânicos”; e *iii*) as determinações *mensuráveis*, “que se submetem a métodos objetivos de medida” (ABBAGNANO, 2000, p. 816). Para a leitura do plano político da pós-graduação brasileira, esses três grupos, nos quais a palavra “qualidade” é destrinchada, tornam-se referência, na medida em que dão ao vocábulo significação específica e estreita. Certamente, a opção por esta tríade não exclui as considerações a diversos estudos e debates que têm sido feitos no âmbito da academia acerca da questão. Num primeiro momento, sequer serão pormenorizadas.

O PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004c), em seu texto, credita a expansão e a qualidade do sistema de PG no Brasil ao financiamento e à institucionalização de contínuo processo de avaliação *versus* regulação do referido sistema. Considere-se que o processo de institucionalização da avaliação e o financiamento constituem parte das diretrizes e ações

políticas voltadas à pós-graduação por parte do Estado, representado pela CAPES, o que, de certa maneira, pode reforçar a discussão sobre a relação entre qualidade e política:

A experiência bem-sucedida na expansão e na qualidade do sistema de Pós-graduação pode ser creditada ao financiamento público e à institucionalização de um processo contínuo de avaliação criado em meados dos anos setenta, organizado pela CAPES e realizado por pares. Embora no início a Pós-graduação fosse orientada por um modelo flexível, ao longo de seu desenvolvimento ela foi perdendo essa característica no interior das instituições. O sistema de avaliação, interpretado de forma rígida, contribuiu para consolidar um modelo marcadamente sequencial (mestrado/doutorado). Devido ao sucesso da parceria modelo/avaliação, as propostas de mudanças são geralmente consideradas com restrições, usualmente associadas a uma possível falta de qualidade acadêmica. Como consequência, as propostas de mudança de organização da Pós-graduação enfrentam grande dificuldade, tanto no interior de suas instituições quanto nas agências de financiamento, para enfrentar a diversidade de demandas da sociedade. (BRASIL, 2004c, p. 42-43).

Ainda no que tange à qualidade, entende-se que o PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004c), quando objetiva atender com qualidade as necessidades da sociedade, considera de forma abrangente o teor do significado do termo qualidade. Logo, se correlacionarmos os objetivos do Plano 2005-2010 (BRASIL, 2004c) ao conceito de qualidade proposto por Locke (1991), podemos afirmar que, no tocante às determinações *disposicionais*, nesta tese, estas correspondem a capacidades, hábitos, faculdades, tendências e virtudes que a pós-graduação agrega. Da mesma forma, as determinações *sensíveis* constituem a pós-graduação como sistema vivo, formado de seres orgânicos que se relacionam entre si e com o conhecimento, resguardadas suas particularidades e especificidades, e essas determinações sensíveis, quando congregadas, servem à sociedade como um todo e sem distinção. Em continuidade, as determinações *mensuráveis* valorizam o caráter e o rigor metodológico que é reconhecido ao próprio objeto da pós-graduação, o conhecimento. Referem-se às mensuráveis aos procedimentos numéricos, figurativos, de movimento, que são entendidos como os que caracterizam a própria extensão do Sistema da Pós-graduação.

Já o termo *política*, quando pensado a partir das entrelinhas do PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004c), parece sugerir mais uma forma de legitimação da decisão política, que racionaliza as relações de trabalho entre produtores de conhecimento e produtores de políticas de Estado, quando prioriza a organização de um Sistema de PG a partir de ações

de mobilização de recursos financeiros que se revestem de intuítos avaliativos, para que, de certa forma, possam garantir eficiência qualitativa ao modelo. Certamente, esse sentido de política vai de encontro à possibilidade de construção de uma política permeada de ações transformadoras *da e na* sociedade ou, então, reforça e justifica a dificuldade da política de servir qualitativamente à diversidade de demandas da sociedade.

Tendo sido apresentados, até este ponto, alguns apontamentos preliminares sobre a profunda reflexão que permeia a temática de pesquisa proposta relativa à participação e influência de intelectuais na Política de Pós-graduação no Brasil, acredita-se que seja possível, em seguida, discorrer a história e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, no período entre 1995 e 2010, contextualizando particularidades da política de PG nos governos concomitantes a este período, a saber, de Fernando Henrique Cardoso (1993-2002) e de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010).

3.4 A Pós-graduação no Brasil: especificidades dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) e de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010)

Nesta seção, o intuito é mostrar como se desenvolveu a Política de Pós-graduação no Brasil, desde a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas (CAPES), na década de 1950, até a chegada dos Planos Nacionais de Pós-graduação. Procura-se detalhar com maior propriedade como se deu a evolução da política e dos planos de pós-graduação, em particular durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), concomitantes ao período de estudo delimitado para esta pesquisa. Período em que as políticas públicas executadas nos governos de FHC e Lula foram marcadas pela expansão e diversificação da pós-graduação no Brasil, como se identifica a partir da leitura dos documentos, definidos ao longo destes governos, que traçam as metas para a pós-graduação, ou seja, os Planos Nacionais de Pós-graduação.

O olhar do Estado brasileiro para a importância da pós-graduação no Brasil inicia-se no período do governo de Getúlio Vargas (1930/1945; 1951/1954), com a chegada do progresso do saber em todos os setores e com a retomada da iniciativa por uma nação desenvolvida e independente. A partir disso, reconhece-se que os cursos de graduação apresentavam um limite de especialização e treinamento, tornando-se necessária a implantação de uma formação especializada, altamente qualificada, o que constituía cenário ideal para a expansão da pós-graduação como um curso de especialização e aperfeiçoamento.

A partir da década de 1950, foram criados importantes órgãos que fomentariam o desenvolvimento da pós-graduação no país, destacando-se a criação da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como de agências públicas como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Os dois últimos iriam interagir com a CAPES na elaboração de políticas de desenvolvimento do nível superior no país.

Para Martins (2003), o envolvimento destes órgãos propiciou a organização de um Sistema de Pós-graduação, que alia o ensino à pesquisa. Segundo este autor,

A emergência da pós-graduação é o resultado de longa e tortuosa luta desencadeada por esses atores, visando à superação de um padrão de organização do ensino superior no país, historicamente constituído através de escolas isoladas, voltadas basicamente para a formação de profissionais liberais e dissociadas da atividade de pesquisa. (MARTINS, 2003, p. 295).

Sendo assim, a instalação e a expansão dos centros de aperfeiçoamento de estudos de pós-graduação (BRASIL, 1951, art. 3) foram dois dos objetivos da CAPES para suprir as deficiências identificadas no ensino superior, promovendo o aperfeiçoamento da pós-graduação. Logo, a partir da década de 1970, houve maior investimento público nas instituições federais de ensino superior, o que propiciou evolução na produção científica e o consequente aumento no ingresso de alunos na pós-graduação (FERREIRA; MOREIRA, 2001).

A pós-graduação no Brasil é impulsionada por dois vieses: o primeiro é o desenvolvimento socioeconômico, que passa a exigir maior qualificação dos recursos

humanos, num contexto de política neoliberal; e o segundo refere-se às políticas públicas direcionadas para o crescimento da PG no país. Ambos são discutidos neste estudo, em particular no período de 1995 a 2010, à medida que influenciam e relacionam-se à participação de intelectuais ao longo da consolidação de um Sistema de Pós-graduação brasileiro.

3.4.1 Histórico de legislações da pós-graduação no Brasil

A história da criação de leis que regem a pós-graduação no Brasil se iniciou com a criação da CAPES, instituída pelo Decreto nº 29.741, de 1951 (BRASIL, 1951), que não só criava a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como também estabelecia parâmetros para sua organização como instituição, ao apresentar moldes para as ações que deveriam ser desenvolvidas e determinar de que forma deveriam ser os investimentos nos recursos humanos, com foco nos estudantes carentes interessados em se aperfeiçoar. Dentre suas atribuições destacam-se o caráter e o poder diretivos estipulados desde a criação da CAPES para a garantia de uma pós-graduação vinculada à qualificação de recursos e ao desenvolvimento socioeconômico (Art. 3º do referido decreto), conforme:

Art. 3º Para a consecução desses objetivos a Comissão deverá:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade; [...]
- d) Promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;
- e) Coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
- f) Promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados. (BRASIL, 1951).

Naquele momento, a realidade vivenciada pelo Brasil, com a forte industrialização e uma aceleração no desenvolvimento, já evidenciava a necessidade de aperfeiçoamento de pessoas com nível superior. Contudo, somente nos anos de 1970 seria elaborada uma Política Nacional de Pós-graduação, com a criação do Conselho Nacional de

Pós-graduação, instituído pelo Decreto nº 73.411, de 1974, que entre suas atribuições delega ao Conselho o poder para a elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação, propondo as medidas necessárias para sua execução e atualização (BRASIL, 1974, art. 2º, § I e II).

Em sua concepção, a pós-graduação é entendida como um curso de especialização universitária posterior à graduação, daí o nome *pós-graduação*, cujo objetivo é possibilitar o domínio de uma determinada área do saber, por meio do aprofundamento científico.

Divide-se em duas vertentes: *sensu stricto* e *sensu lato*, conforme definição do Parecer nº 977/1965 (BRASIL, 1965), segundo o qual o *sensu stricto* é tido como um curso de natureza acadêmica e de pesquisa, de caráter essencialmente científico, de aprofundamento da formação adquirida na graduação. Já o *sensu lato* trata-se de um curso de especialização e aperfeiçoamento, sem compreender a área total do saber onde a especialidade está inserida (HOSTIS, 2006, p. 135).

Convém lembrar que o *stricto sensu* inclui o mestrado e o doutorado, possui caráter acadêmico, de pesquisa e cultura, com o objetivo de se avançar no saber, sendo que o título de *doutor* se constitui como o nível mais elevado na hierarquia do curso superior. Quanto ao *lato sensu*, ele é de natureza prática, conferindo certificado ao seu final (MARTINS, 2003).

Desde a sua criação, a CAPES tem sido um órgão imprescindível para a definição de políticas no âmbito da pós-graduação no Brasil. Antes da CAPES existiam pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e pouco se ouvia falar em pós-graduação (FERREIRA; MOREIRA, 2001). De Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES passou posteriormente a se chamar Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que – articulada com as administrações das universidades – consolidou a pós-graduação *stricto sensu* e contribuiu de maneira significativa para o processo de evolução da pós-graduação, principalmente porque este órgão define e implanta programas de fomento.

De acordo com Ferreira e Moreira (2001), outro órgão considerado como divisor de águas para a construção da pós-graduação nacional foi a criação do Conselho

Nacional de Pesquisa (CNPq), em 1951, que surgiu a partir dos interesses em promover ações na área de energia nuclear, articuladas por militares, técnicos governamentais e a comunidade científica. Todos em conjunto buscavam a promoção da capacitação científica.

Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), que – apesar de não trazer avanços consideráveis para a educação superior⁴⁹ – assinalava objetivos do ensino superior. Em seu artigo 66, é dito que: “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. A referida lei fazia também uma referência direta ao oferecimento de cursos de pós-graduação no ensino superior, dispondo no artigo 69 que: “nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos [...]; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído a graduação e obtido os respectivos diplomas [...]” (BRASIL, 1961, art. 69).

No ano de 1960 se concretizaram os primeiros cursos de pós-graduação próximos da modalidade de *stricto sensu*, com destaque para o primeiro curso de pós-graduação em Engenharia Química, em 1963, pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil, do Rio de Janeiro (RJ). A partir desse curso, cria-se a Coordenação dos Programas de Pós-graduação em Engenharia, a COPPE/UFRJ. Além deste, cita-se a Universidade de Brasília (UnB), que desde a sua fundação, em 1962, trouxe a existência permanente dos cursos de pós-graduação (MARTINS, 2003).

Ainda no âmbito da PG, em 1965, o cenário educacional trazia uma preferência pela pós-graduação nos graus de *Master* e *Doctor*, numa referência à proposta norte-americana, que – influenciada pela experiência germânica – propiciava que a universidade deixasse de “ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica” (BRASIL, 1965). Como resposta à expectativa do governo em obter desenvolvimento científico e tecnológico, foi elaborado o Parecer nº 977/65⁵⁰, que definia e regulamentava os cursos de pós-graduação:

⁴⁹Ler mais em Morhy (2004).

⁵⁰O Parecer nº 977/65 (BRASIL, 1965) é também conhecido como “Parecer Sucupira”, do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), que posteriormente passou a se chamar Conselho Nacional de Educação (CNE). Newton Lins Buarque Sucupira foi indicado em 1961, por Anísio Teixeira, para integrar o primeiro grupo de intelectuais para compor o Conselho Federal de Educação (CFE). Após 10 anos de atuação no Conselho, Sucupira ficou conhecido como *o patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira*. O marco legal

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).

A década de 1970 foi marcada por transições, destacando-se a atuação do militarismo e de projetos de desenvolvimento do país. O Conselho Nacional de Pós-graduação foi criado em 1974 e, a partir dele, foram instituídos os Planos Nacionais de Pós-graduação, com o intuito de diagnosticar a realidade da PG e eleger diretrizes e metas para este setor (SGUISSARDI, 2007).

O Conselho Nacional de Pós-graduação também era o responsável pela coordenação e execução da Política Nacional, incluindo a elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), que dariam força para o desenvolvimento do Sistema de Pós-graduação (SILVA; FERRO, 2010).

O I Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979) institucionalizava e fortalecia a pós-graduação e a pesquisa. Entre as propostas apontadas pelo I PNPG encontram-se as seguintes:

1ª – institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável (item 3.1 deste Plano);

2ª – elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos (item 3.2 deste Plano);

3ª – planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos, e ampliando o patrimônio cultural e científico (item 3.3 deste Plano) (BRASIL, 1975, p. 126).

ficou conhecido como “Parecer Sucupira”, conforme Informação Técnica nº 003/2006 (BRASIL, 2006), da Secretaria de Estudos e de Cooperação do Departamento de Cooperação do Ministério da Defesa. Ver mais em:

<http://www.defesa.gov.br/arquivos/espaco_academico/biblioteca_virtual/notas/informacoes_tecnicas/IT-03-2006.pdf>.

O II PNPG (1982-1985) surgiu em meio à preocupação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras com a disseminação excessiva da pós-graduação, que estava trazendo como consequência teses sem criatividade e especialização precoce. O III PNPG (1986-1989) enfatizou a importância da pós-graduação, com a participação da comunidade acadêmica na institucionalização da pesquisa e implementação de políticas direcionadas para o financiamento de alunos bolsistas com interesse na pós-graduação.

Um fator importante para que a pós-graduação se expandisse e fosse institucionalizada com a participação da comunidade acadêmica, em consonância com o que enfatizava o III PNPG (1986-1989), era a obrigatoriedade de que os docentes possuísem títulos de pós-graduação e mestrado. Isso foi retomado, em 1996, pelo texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996b) que estabelecia o reconhecimento e credenciamento das instituições superiores, instituindo prazos limitados para renovação da sua autorização de funcionamento. Após processo regular de avaliação, caso obtivesse resultado negativo, a instituição seria submetida a um prazo de reabilitação, que – caso não desse resultado positivo – preconizar-se-ia o seu descredenciamento. Portanto, “ela deveria cumprir requisitos bem específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em tempo integral” (CUNHA, 2003, p. 41).

Em 1997, com o Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997), que trouxe nova tipologia à organização acadêmica das instituições de ensino superior, foi dada a possibilidade de que elas se organizassem de cinco formas diferentes: centros universitários, universidades, faculdades integradas, faculdades, escolas superiores ou institutos superiores (CUNHA, 2003). Assim, as instituições puderam se reorganizar, seguindo os parâmetros preconizados pela legislação, que trazia uma diferenciação entre as universidades e os outros estabelecimentos de ensino superior, isso porque a universidade é tida como instituição amparada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão.

É importante frisar que, no período de 1989 a 2004, não há um documento oficial em forma de PNPG. O último havia sido o que se pode chamar de III PNPG, com vigência de 1986 a 1989. A Política de PG foi marcada naquele período pela visão

gerencial que marcou a Reforma do Estado. Todavia, a expansão, a diversificação e as mudanças relativas ao processo de avaliação na pós-graduação foram pensadas pela diretoria da CAPES a partir de 1996, ainda no governo FHC, com a retomada de formulação de uma pauta de política de desenvolvimento da pesquisa científica. Pauta esta que contribuiria mais adiante, já no governo Lula, com a elaboração do documento oficial do PNPG 2005-2010, após uma lacuna de vigência de um Plano de Pós-graduação que, como dito, vinha desde 1989.

O V PNPG (2005-2010) teve vigência no período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com maior expansão da pós-graduação no país. A partir de 2011, passa a vigorar o PNPG 2011-2020, que resguarda metas, pela primeira vez, para o período de uma década, em concomitância com o Plano Nacional de Educação, também 2011-2020, o que talvez possa ser entendido como a preocupação do Governo com uma Política Educacional de Estado de longo prazo mais articulada em relação aos níveis de educação.

3.4.2 A pós-graduação nos períodos dos Governos de FHC e Lula

3.4.2.1 A pós-graduação no Governo de FHC (1995-2002)

Fernando Henrique Cardoso (FHC), ainda em 1994, em sua campanha eleitoral para a Presidência, anunciou – por meio de seu Projeto de Governo – que, ao assumir a Presidência, a Educação seria a base para garantir o estilo de desenvolvimento proposto ao Brasil pelo progresso científico e tecnológico. FHC propunha uma mudança a partir do ensino superior para a educação básica por meio de parcerias entre o setor privado e o público, entre a universidade e a indústria.

Com a diversificação, o expressivo aumento das instituições superiores e o maior número de graduados, conseqüentemente ocorreu maior procura pelos cursos de pós-graduação. Porém, ainda não se evidenciava a qualidade desses cursos e se esse aumento quantitativo se refletia também em boas produções científicas e de novos saberes ou apenas supria a demanda prática de formação e produção.

Certamente, o ideário vigente de privatização, expansão e diversificação da Educação, que fora reforçado pelo Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997) e a ausência formal de um plano nacional de pós-graduação norteador de uma política de pós-graduação entendida como política pública de estado, impulsionaram a uma ampliação aleatória do número de instituições de educação superior e de programas de pós-graduação. A pós-graduação também sofreu pressão para o seu crescimento, o que pode ser identificado no período de 1995 a 2003, por exemplo, a partir da leitura geográfica de dados estatísticos, fornecidos pelo portal GeoCapes, relativos ao aumento de concessão de bolsas da pós-graduação de 1995 para 2003, conforme demonstram os gráficos a seguir. (Gráficos 5 e 6)

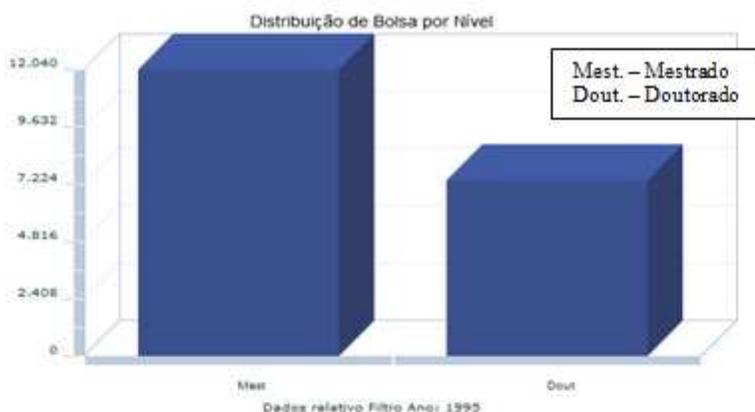


Gráfico 5 – Distribuição de Bolsa por Nível – 1995

Fonte: GeoCapes.

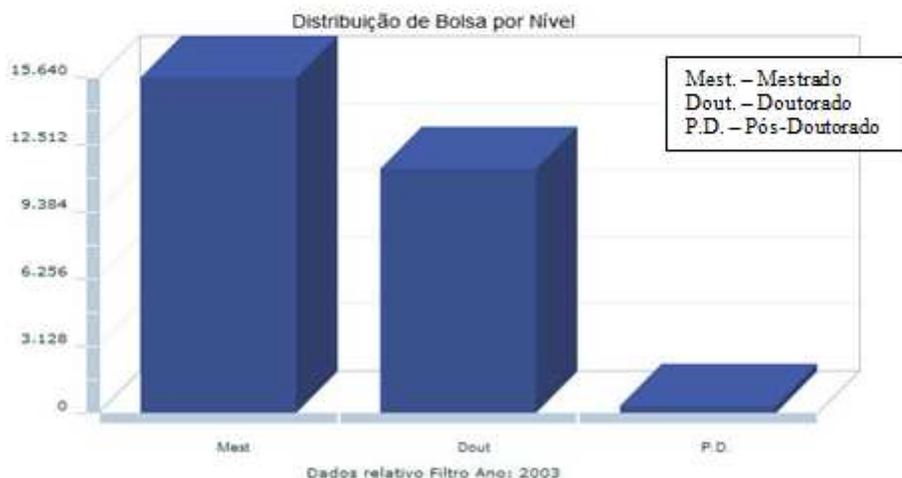


Gráfico 6 – Distribuição de Bolsa por Nível - 2003

Fonte: GeoCapes.

Além disso, a expansão da PG pode ser também identificada à luz de dados do GeoCapes relativos à distribuição de programas de PG de 1998 para 2003, relacionados por *grande área do conhecimento*. (Gráficos 7 e 8)

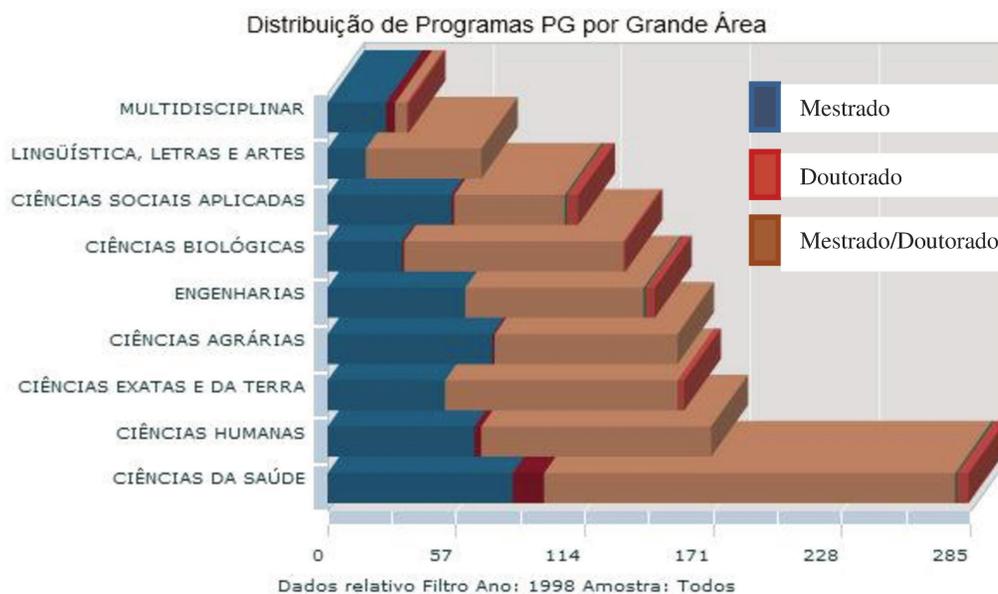


Gráfico 7 – Distribuição de Programas PG por Grande Área – 1998

Fonte: GeoCapes.

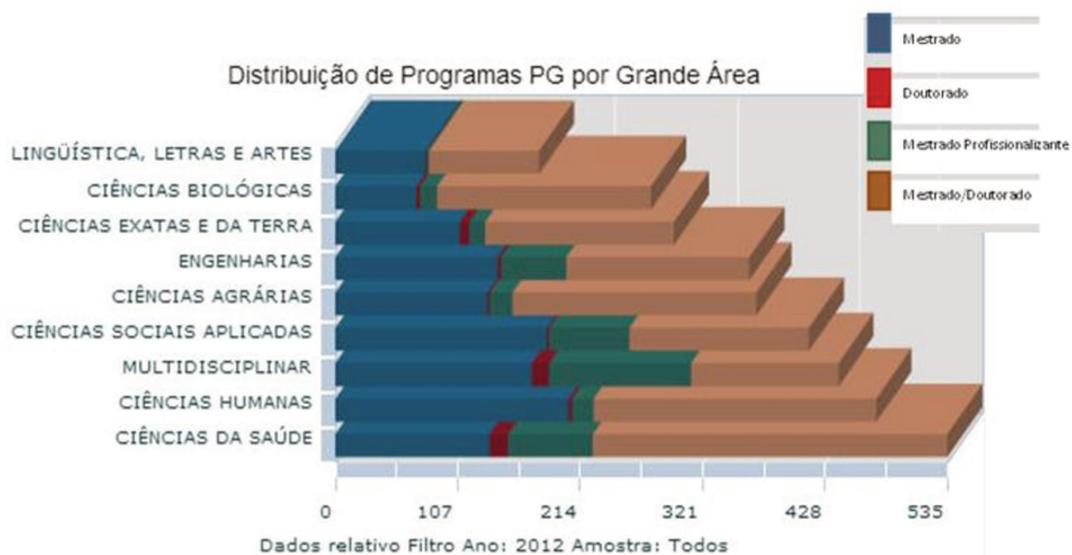


Gráfico 8 – Distribuição de Programas PG por Grande Área – 2012

Fonte: GeoCapes.

No período de vigência do governo FHC, numa perspectiva de averiguar a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições superiores e num desafio de implantar um sistema de avaliação institucional centrada na graduação, já que a pós-graduação também era avaliada, foram elaboradas várias formas avaliativas, que, nos termos do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996a), deram corpo ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Este programa objetivava o “uso de procedimentos e critérios abrangentes, dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (CUNHA, 2003, p. 49). Além disso, a Lei nº 9.131, de 1995 (BRASIL, 1995), também trazia a obrigatoriedade para que o MEC aplicasse avaliações periódicas nas instituições superiores (IES), como forma de averiguar a qualidade e eficiência do ensino, lançando mão de exames nacionais de cursos, que consistiam na aplicação de prova individual para todos os concluintes de graduação do país.

De acordo com Martins (2003), ainda em relação aos cursos de pós-graduação, na avaliação de 1996, constatou-se que 79% dos cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado obtiveram conceito “A” ou “B”. A apreciação desse nível foi amplamente discutida e uma importante mudança ocorreu no aperfeiçoamento desse sistema de avaliação, quando o Conselho Superior e o Conselho Técnico Científico da CAPES estipularam que o acompanhamento deveria ser anual e a avaliação trienal:

A disposição de adotar padrões internacionais de qualidade como parâmetro para avaliação dos programas nacionais de excelência encontra-se interligada com políticas conduzidas pela Capes com vistas a uma maior inserção internacional da pós-graduação brasileira. (MARTINS, 2003, p. 306).

Em análise das políticas avaliativas conduzidas pela CAPES na busca por padrões de excelência e aos critérios observados na perspectiva avaliativa da PG, Sguissardi (2007) acredita que a formação do pós-graduado precisa, também, da contribuição de coordenadores, docentes e do próprio pós-graduando. Neste sentido, faz uma reflexão das implicações de uma avaliação institucional medida por conceitos que, quando negativos, acarretam a não autorização para o funcionamento da instituição. Segundo o autor, coordenadores e docentes se veem, muitas vezes, vítimas de um sistema

que objetiva a creditação de títulos e, por isso, exigem do corpo docente produções acadêmicas na forma de artigos científicos. O aluno, por sua vez, se vê pressionado a produzir numa rotina em que o trabalho ocupa oito horas do seu tempo, não tendo condição para refletir sobre a produção de novos conceitos. Com isso, o mesmo autor expressa sua preocupação com a disseminação da pós-graduação sem que exista uma base e uma preparação adequadas para as produções científicas, o que contraria um sentido qualitativo de avaliação.

Ainda no intuito de garantia da qualidade da pós-graduação, a atuação da CAPES foi primordial, pois, entre suas iniciativas, desenvolveu em 1995 o Programa de Apoio à Aquisição de Periódico (PAPP), que buscava fortalecer as coleções científicas das instituições de ensino superior. A partir de 2000, possibilitou o acesso aos periódicos por via eletrônica, o que permitiu que milhares de docentes e estudantes de pós-graduação tivessem acesso a textos completos e a bases de dados referenciais da produção científica mundial.

A CAPES, de acordo com a Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), do Ministério da Educação, também criou o “mestrado profissional” como uma forma de trazer uma diferenciação na formação da pós-graduação, possibilitando fins múltiplos para a pós-graduação, baseada no aprofundamento dos conhecimentos, das técnicas de pesquisa científica ou artística e tecnológica (MARTINS, 2003).

Se houve um avanço na expansão do sistema de educação superior e na organização de um sistema de avaliação que pudesse garantir qualidade à formação acadêmica neste nível de ensino, observa-se, todavia, que o governo de Fernando Henrique Cardoso intensificou a política neoliberal. Esta política é observada, particularmente, no segundo mandato, de 1999 a 2003, a partir da execução de diversas reformas do Estado (administrativa, fiscal e da previdência social) e de privatizações, de cunho descentralizador e privatista do Estado brasileiro, com maior investimento estrangeiro ao país e o falecimento de diversos setores da economia nacional.

Como consequência, a política – por intermédio da estratégia de flexibilização da economia e de desmonte da legislação firmada no governo FHC – serviu à redução da inflação, estabilizou a moeda, estabeleceu bases para a disciplina fiscal e fez aumentar o

consumo. Porém, deixou como heranças: a crise do desemprego; a informalidade no mercado de trabalho; o atraso nas relações de trabalho; a consolidação das privatizações; a submissão à política e ao comércio exterior; a crise na segurança pública; a generalização da violência; e o crescimento da dívida pública brasileira.

No que tange à área da educação superior, houve um decréscimo no investimento às instituições de ensino superior (IES), pois o foco era a contenção de gastos públicos, o que acarretou a atuação das instituições superiores privadas (CHAVES, 2008).

Um reflexo nítido disto é que decaiu significativamente, no ano de 2002, o investimento no fomento a bolsas para a pós-graduação pela CAPES. Martins (2003) admite que o investimento destinado para “as atividades de fomento em 2002 foi reduzido praticamente à metade da quantia investida em 2001, ou seja, caiu de 82,2 milhões de reais para 44,2 milhões” (MARTINS, 2003, p. 310). Essa drástica redução repercutiu nas ações planejadas pela CAPES, como agência de fomento do Sistema Nacional de Pós-Graduação no país.

3.4.2.2 A pós-graduação no Governo de LULA (2003-2010)

Se no governo FHC houve diversificação, expansão e privatização do ensino superior, fortemente marcadas pela perspectiva econômica neoliberal, com redução da atuação do Estado e captação de recursos no mercado capitalista, no governo Lula identificou-se certa continuidade, porém com tentativas de garantir a expansão (TABELA 1) da educação superior no país e o incentivo a programas de pós-graduação. (Gráficos 9 e 10)

Tabela 1 – Evolução e percentual do número de instituições de educação superior por categoria administrativa (pública: federal, estadual, municipal; privada: confessional e comunitária, e particular) – 1999-2010

Ano	Número de Instituições														
	Total	Públicas								Privadas					
		Total	%	Federais	%	Estaduais	%	Municipais	%	Total	%	Conf/Com	%	Particulares	%
1999	1.097	192	17,5	60	5,4	72	6,5	60	5,4	905	82,5	379	34,5	526	48,0
2002	1.637	195	11,9	73	4,4	65	3,9	57	3,5	1.442	88,0	317	19,4	1.125	68,7
2006	2.270	248	11,0	105	4,6	83	3,6	60	2,6	2.022	89,0	439	19,0	1.583	70,0
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4	290	12,5	1.779	76,9
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	2,9	2.100	88,3	250*	10,5	1.850*	77,8
1999-2002 Δ%	49,2	1,5	-	21,6	-	-9,7	-	-5,0	-	59,3	-	-16,3	-	113,8	-
2002-2006 Δ%	38,7	27,2	-	43,8	-	27,6	-	5,3	-	40,2	-	38,9	-	40,7	-
2006-2010 Δ%	4,7	12,0	-	-5,7	-	30,1	-	18,3	-	3,8	-	-43,0	-	16,8	-
2009-2010 Δ%	2,7	13,4	-	5,3	-	28,6	-	6,0	-	1,5	-	-13,8	-	4,0	-
1999-2010 Δ%	116,7	44,8	-	65,0	-	50,0	-	18,3	-	132,0	-	-34,0	-	252,0	-

*Estimativa a partir da taxa de evolução anual no triênio 2006-2009

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011. (Tabela elaborada por V. Sguissardi)

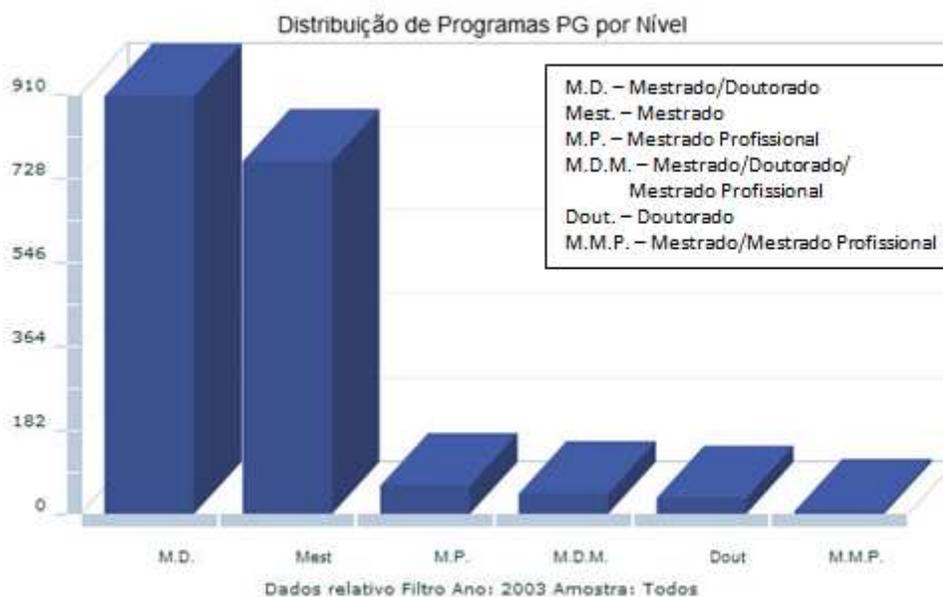


Gráfico 9 – Distribuição de Programas PG por Nível – 2003

Fonte: GeoCapes.



Gráfico 10 – Distribuição de Programas PG por Nível – 2012

Fonte: GeoCapes.

Em relação à pós-graduação, de acordo com Siqueira (2006), eram as instituições públicas que ofereciam a maioria dos cursos *stricto sensu*. Porém, o mesmo autor reconhece que também houve um crescimento no setor privado, pois no período de 1996 a 2004 o mestrado subiu de 87 cursos para 346 e, no doutorado, de 44 para 96 cursos.

Com relação à atuação dos docentes, a tabela 2 a seguir mostra dados do Censo 2010 nas instituições públicas e privadas. Como os docentes podem ter participações em mais de uma atividade, verifica-se que estes se envolvem em mais atividades nas instituições públicas do que nas instituições privadas.

Tabela 2 – Atuação do Docente por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil 2010

Atuação Docente	Categoria Administrativa			
	Privada		Pública	
	Total de Funções Docentes	(%) ¹	Total de Funções Docentes	(%)
Graduação a Distância ²	5.063	2,4%	3.446	2,6%
Extensão	29.907	13,9%	30.054	23,0%
Gestão	38.373	17,9%	24.539	18,8%
Graduação Presencial	208.538	97,2%	121.852	93,2%
Pós-graduação a Distância	78	0,0%	238	0,2%
Pós-graduação Presencial	7.221	3,4%	28.812	22,0%
Sequencial	1.844	0,9%	37	0,0%
Pesquisa	25.101	11,7%	52.204	39,9%

Fonte: MEC/Inep

Notas: (1) Os percentuais foram calculados, por categoria administrativa, em relação ao total de funções docentes em exercício, quais sejam: 214.546 para a categoria privada e 130.789 para a pública.

(2) Não são coletadas informações relativas à tutoria.

Porém, conforme explicitado no Gráfico 02, anteriormente apresentado, vale observar que, segundo o Censo 2010, mesmo com um quadro maior de docentes com doutorado nas instituições privadas, estas ainda mostram um número bastante reduzido de doutores em comparação com os números verificados nas instituições públicas, pois – segundo análise no próprio texto do Censo 2010 há “uma correspondência de, aproximadamente, três funções docentes com doutorado nas IES públicas para cada função docente com essa titulação nas IES privadas” (BRASIL, 2011).

Em 2004, dizia-se que o desenvolvimento socioeconômico seria movido pela formação de recursos humanos qualificados, pois estes fortaleceriam o potencial de cientificidade e tecnologia do país. No tocante à qualidade, pode-se observar que, conforme destaca Siqueira (2006), a prioridade era pela aceleração na formação dos profissionais que deveriam contribuir para a modernização do país. Afirma, também, que a abordagem dada para esse nível se caracterizava simplesmente como uma atuação dos docentes reduzida ao ensino e à orientação dos estudantes, pois não foi considerado o papel docente em pesquisas e na elaboração de relatórios e textos, na iniciação científica e nos projetos de extensão.

Portanto, o que se vê é que a formação plena do cidadão, crítico, consciente, criativo é reduzida à expressão “formação de recursos humanos”, ou mais adiante “formação de quadros” que devem contribuir para um suposto processo de “modernização do país” [...]. (SIQUEIRA, 2006, p. 4).

Com isso, verifica-se ênfase para a formação de recursos humanos em detrimento de uma formação crítica, consciente e transformadora. Para Siqueira (2006), a pós-graduação era um “escolão do 4º grau”, pois se tratava apenas de uma formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, certamente, uma formação “supostamente utilitária, imediatista, que caminha em direção oposta a uma perspectiva de desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo” (SIQUEIRA, 2006, p. 4).

Essa perspectiva de ensino na pós-graduação reduziu o sentido da formação docente enquanto formador de opinião, com capacidade para refletir e pensar criticamente. Os resultados não poderiam ser diferentes, senão a produção de conhecimento precoce, sem argumentos sólidos ou amadurecimento dos estudos.

Por outro lado, foi no governo de Lula que se iniciou uma análise mais profunda da situação do ensino superior no país, a partir da identificação de uma crise, principalmente nas universidades federais. De acordo com Sguissardi (2007, p. 16)

O que se verifica na pós-graduação no país [...], entre outras tendências, é a gradativa perda de sua autonomia, flexibilidade e capacidade de inovação em face dos constrangimentos, de várias ordens, derivados do sucesso da ação da agência oficial na regulação, no controle, na acreditação e na subvenção do subsistema, tendo como principal instrumento um modelo de avaliação, que, para seu êxito, serve-se inclusive, em aparente contra-senso, da chamada avaliação inter pares.

Ao retomar-se a questão principal desta seção, no que tange à evolução política e dos planos de pós-graduação nos governos FHC e Lula, pode-se constatar que, de certa forma, é por meio do teor liberal, do direcionamento e da elaboração de documentos legais que, no Brasil, se tem garantido a democracia e a política educacional “para todos”. Vale lembrar que se tem estabelecido, também, uma relação tênue entre a possibilidade de democratização ‘real’ da educação, que é proposta legítima da política pública educacional, e os recursos financeiros para sua viabilização, que se apresentam como limitantes nesta relação.

Neste sentido, os cursos de pós-graduação acadêmicos continuam com as mesmas deficiências, mas com uma expansão de mestrados profissionais que nem sempre têm compromisso com uma formação de qualidade e que, em geral, são imbuídos de interesses particulares e não necessariamente públicos.

Durante o governo de FHC, evidenciam-se o acentuado crescimento das IES privadas e a privatização interna das instituições públicas, cobrando-se mensalidades dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, inclusive com o objetivo de diminuir os custos do Estado. O governo de Luiz Inácio Lula da Silva ainda que não tenha estimulado a privatização/mercantilização da educação superior não desincentivou a competição mercadológica entre as instituições superiores, à medida que fortaleceu e legitimou o modelo de avaliação da PG articulado ao financiamento do setor.

A reforma na pós-graduação no governo de Lula esteve muito mais calcada no conceito de aceleração na formação de profissionais que deveriam contribuir para o aperfeiçoamento de suas atividades, ressaltado mais um caráter mercantil de manutenção do

que preocupação com a formação acadêmica e a produção de conhecimento científico de alto nível (SIQUEIRA, 2006).

No período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, observou-se nítida expansão da educação superior, o que acarretou uma expansão considerável da pós-graduação, porém com um caráter ainda ideológico e com pouca produção científica.

Destaque-se que, na retomada do processo de reformulação da política de pós-graduação, o Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010 ocorreu como reafirmação das metas estabelecidas no governo Lula, a saber:

- i. Flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema;
- ii. Profissionais diferenciados para atender a dinâmica dos setores acadêmicos e não-acadêmicos; e
- iii. Atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais e atender as novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2004c apud SIQUEIRA, 2006, p. 9).

Segundo Siqueira (2006), a compreensão das alíneas *i* e *ii*, sugerem a necessidade de flexibilização do modelo da PG para a expansão deste nível de ensino, possivelmente, a partir do reforço à necessidade de atuação integrada entre os setores público e privado. Remete, também à política desenvolvimentista impressa na alínea *iii*, que – em vez de tentar resolver as questões urgentes relacionadas às consequências da crise das universidades, ao menos as relativas à oferta de verbas para a pós-graduação e à diminuição na carga horária de trabalho dos docentes e estudantes de pós-graduação – o Plano Nacional 2005-2010 investiu nos mestrados profissionais.

Assim, alguns questionamentos tornaram-se latentes: como melhorar qualitativamente a pós-graduação, e conseqüentemente a graduação e educação básica em curto prazo? De que forma a academia se posicionou e contribuiu quando da elaboração do PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020, para elaboração de diretrizes políticas, capazes de promover o quadro de desenvolvimento da pós-graduação e de outros níveis da educação nacional?

Diante desse contexto, a intenção foi analisar, ainda que esta tarefa seja eminentemente complexa, se há e como se dá a participação dos intelectuais na formulação

dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, no período de 1995-2010, que compreendem justamente os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luis Inácio Lula da Silva. Questiona-se, portanto, se no desenvolvimento da política pública de pós-graduação brasileira os conhecimentos produzidos na academia contribuíram para a formulação dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020. Se tem contribuído, há diferenciação das contribuições entre as grandes áreas do conhecimento? Há diferenças na participação e na contribuição dos conhecimentos produzidos entre a Grande Área de C. Humanas e Sociais e outras? Quais diferenças e, por quê? E, ainda, o que dizem os intelectuais que participaram da elaboração destes planos de pós-graduação sobre o alcance ou não dos seus objetivos, por que motivos, bem como, suas expectativas e o que pensam da política de pós-graduação brasileira?

Assim, o propósito do próximo capítulo é justamente buscar respostas para tais delineamentos relativos à política de pós-graduação brasileira, para alcance do objetivo desta tese.

4 ANÁLISE DA POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL – PNPG 2005-2010 E PNPGE 2011-2020

O presente capítulo apresenta alguns apontamentos relativos à reflexão que permeia a tese proposta sobre a participação e influência de intelectuais na política de pós-graduação no Brasil. É pertinente reforçar que para composição deste capítulo buscou-se respaldo em fontes diversas: pesquisa documental, dados quantitativos e qualitativos sobre a Pós-graduação, entrevistas feitas a membros das comissões de elaboração dos PNPGE e a membros do Conselho Técnico Científico - CTC da Capes no período em estudo (1995-2010) e aporte teórico explicitado na revisão bibliográfica, anteriormente apresentada.

Para construir esta análise política, à luz das relações entre intelectuais e a política pública de pós-graduação no âmbito dos Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPGE (2005-2010) e PNPGE (2011-2020) – recorre-se à discussão iniciada, anteriormente, pela revisão da literatura acerca das relações entre ciência e política, sobre a evolução da pós-graduação, a documentos e particularidades do setor nos governos em foco. Acrescenta-se as falas dos intelectuais entrevistados, que participaram da elaboração dos referidos planos. Isto se fez, com vistas a perceber o que revelam os documentos norteadores da política de pós-graduação, entre 1995 e 2010, e os formuladores dessa política, suas memórias e declarações acerca da elaboração, implementação e desenvolvimento da política de pós-graduação brasileira.

Assim, em consonância com o que se discutiu até este ponto, intenta-se tecer essa análise de política à luz das relações entre o *conhecimento*, identificado por meio da participação de intelectuais na elaboração de diretrizes para a pós-graduação brasileira, e a *política* pública de pós-graduação, expressa pelos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGE) brasileiros, no período de 1995-2010. Para tanto, toma-se o sentido de análise política em sua concepção mais ampla, conforme analisado, anteriormente, na revisão bibliográfica, segundo estudos de Torgerson (1986)⁵¹: “a análise da política inclui todas as atividades destinadas a desenvolver o conhecimento que é relevante para a formulação e

⁵¹Tradução nossa do espanhol para o português. Original publicado com o título de “Between Knowledge and Politics: Three Faces of Policy Analysis”.

implementação de políticas públicas” (TORGERSON, 1986, p. 198 apud VILLANUEVA, 2003, p. 197).

A pesquisa propôs, entre outros aspectos, identificar, no discurso do Estado e de intelectuais da comunidade científica, que participaram como membros das Comissões de Elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020⁵², suas percepções sobre possíveis influências desta comunidade na elaboração de diretrizes e metas para a política de pós-graduação nacional, considerada a diversidade de áreas de conhecimento.

Outrossim, a seleção dos entrevistados envolvidos na formulação e implementação dos PNPG, foi definida a partir da escolha de membros das comissões de elaboração dos PNPG, instituídas no período de 1995 a 2010, por serem constituídas dos responsáveis pela elaboração dos planos nacionais de pós-graduação entendidos, neste estudo, primordialmente como instrumentos norteadores de metas e normas para a política da pós-graduação brasileira. Particularmente, no intuito de garantir à seleção maior amplitude da pesquisa em relação à diversidade de áreas do saber, buscou-se identificar nestas comissões nomes de especialistas/intelectuais relacionados às grandes áreas do conhecimento, conforme disposição minuciosamente explicitada na Tabela de Áreas do Conhecimento, de 11 de julho de 2012, definida e utilizada pela CAPES⁵³.

Cabe lembrar os critérios norteadores dessa escolha: *i*) Membro de Comissão de Elaboração de PNPG: ter participado como membro de Comissão de Elaboração dos planos nacionais de pós-graduação instituída ao longo do período em estudo (1995-2010), preferencialmente em mais de uma comissão; *ii*) A diversidade de áreas: observou-se na escolha dos entrevistados a abrangência de todas as 09 (nove) grandes áreas do conhecimento utilizadas pela CAPES: Ciências Agrárias; C. Biológicas; C. Exatas e da Terra; C. da Saúde; C. Humanas; C. Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar; *iii*) Garantia plena de cobertura de diversidade de áreas: este critério visou garantir a cobertura de todas as áreas de conhecimento e aplicou-se às áreas

⁵²Vale relembrar que a Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020 é considerada no bojo desta pesquisa em função desta comissão ter sido instituída em 2010, último ano do período delimitado de estudo da pesquisa (1995-2010), conforme Portaria CAPES nº 36 (BRASIL, 2010b), de 05 de fevereiro de 2010 que institui Comissão do PNPG 2011-2020.

⁵³Ler mais em: <<http://www.Capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>>.

para as quais não foram encontrados nomes a partir dos critérios *i* e *ii*. Nesse caso, considerou-se como fonte de escolha para selecionar entrevistados da pesquisa a participação como membro do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, no período em estudo (1995-2010)⁵⁴, preferencialmente, em mais de um mandato, e, ainda, em descoberto após a observação de todos os critérios definidos anteriormente, o total de entrevistados *iv*) considerou ter sido representante de área de conhecimento da CAPES, no período estudado.

É importante destacar que foi realizado pré-teste a partir da entrevista a um intelectual que participou, especificamente, como Membro da Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020, e que as informações obtidas foram compiladas aos dados, como representante das C. Exatas e da Terra. Este foi incorporado à amostra em função da validade das informações fornecidas pelo entrevistado. O pré-teste serviu para ratificar a qualidade do instrumento, uma vez que as respostas obtidas remetiam, qualitativamente, às questões vinculadas ao objeto do estudo. A partir deste piloto, fez-se pequena adequação do roteiro de entrevistas (Apêndice), à medida que foi identificada a necessidade de inclusão de uma questão, a saber, sobre o que o intelectual tinha a acrescentar à pesquisa. O que permitiu, em suas respostas, que revelassem mais espontaneamente suas percepções sobre a temática e a proposição deste estudo.

Além disto, por meio do pré-teste pode-se compreender com maior clareza a importância da postura de ouvinte do pesquisador, em função da relevância do tema de pesquisa para os entrevistados, intelectuais que atuam e pesquisam diretamente sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG, lócus da atividade de pesquisa científica e tecnológica brasileira. Os entrevistados mostraram interesse em falar de sua participação na construção de uma política educacional de pós-graduação, seja por suas participações em comissões como as de elaboração de PNPG ou do Conselho Técnico Científico - CTC da CAPES, seja por serem representantes e consultores acadêmicos compromissados em colaborar com o fortalecimento das bases científicas e tecnológicas, com a formação dos

⁵⁴Os representantes do Conselho Técnico-Científico, escolhidos para composição da amostra são, respectivamente, das Ciências Sociais Aplicadas (Economia) nomeado pela Portaria Capes nº 001, de 03 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005c) e da Linguística, Letras e Artes, (Linguística e Letras) pela Portaria Capes nº 129, de 21 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2008).

docentes para todos os níveis de ensino e a formação de recursos altamente qualificados, bem como empenhados com o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, do mundo. Ressalte-se que dentro do SNPG, as Instituições Federais de Ensino Superior, são responsáveis pela oferta da maioria dos cursos de pós-graduação, responsável por parte elevada da produção acadêmica brasileira, e conta com instituições estaduais como parceiras cuja contribuição é de cerca de 30%, além do conjunto de instituições municipais, comunitárias e privadas (BRASIL, 2012).

4.1 Análise da participação na política de pós-graduação brasileira à luz do discurso de intelectuais

Para reconstruir o universo brasileiro em que é ofertada a produção acadêmica nacional é importante partir de sua caracterização. Em recente publicação referindo-se a dados, por áreas de conhecimento, sobre a caracterização e a quantidade de Programas e Cursos de Pós-graduação existentes no Sistema Nacional de Pós-Graduação, a Capes divulgou que no SNPG “há 3.397 Programas e 5.080 Cursos de Pós-graduação distribuídos entre nove grandes áreas: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar” (BRASIL, 2012).

Além disto, ao descrever o Sistema de Pós-graduação Brasileiro (SNPG) informa que este é formado por:

(i) curso de mestrado acadêmico com duração média de 24 meses iniciado após o curso de graduação, (ii) mestrado profissional, também com duração média de 24 meses, voltado à formação de recursos humanos inseridos no mercado de trabalho e (iii) doutorado com duração média de 48 meses iniciado geralmente após a conclusão do mestrado. Um Programa de Pós-graduação pode conter um ou dois Cursos de Pós-graduação, ou seja: (i) mestrado acadêmico e/ou doutorado, (ii) apenas mestrado profissional. (BRASIL, 2012).

Implantado pela CAPES em 1976, o SNPG tem exercido papel essencial ao desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Permitiu a ampliação significativa da comunidade científica com expressivo crescimento da

população intelectual (Figura 1). Dentre os objetivos do SNPG, destaca-se: seguir critérios fundamentados e garantidos na legislação vigente, relativos ao estabelecimento e manutenção do padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado. Além da qualidade o SNPG é pautado por permanente impulsão de sua evolução, por seu aprimoramento e pelo aumento de eficiência do próprio sistema, através do acompanhamento dos programas e da compilação de rico banco de dados sobre a situação da pós-graduação. Este banco é usado como subsídio à definição da política e às ações governamentais de fomento à pesquisa e a pós-graduação.

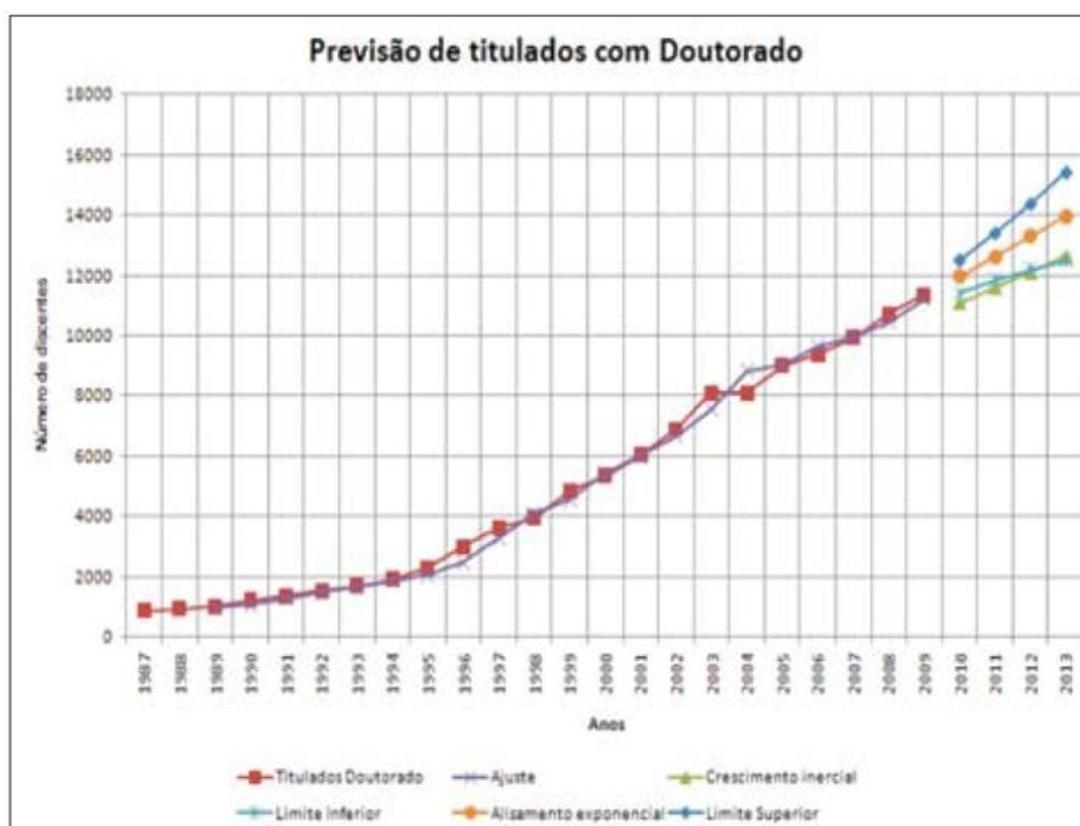


Figura 1 – Projeção de Crescimento da Pós-graduação Brasileira

Fonte: CAPES/2012, PNPG/2010.

Conduzido por comissões formadas de consultores, vinculados a diversas instituições das diferentes regiões do país e do mais alto nível, o Sistema Nacional de Pós-Graduação abarca dois processos: o de *Avaliação dos Programas de Pós-graduação*, que compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho

de todos os programas e cursos que o integram e o de *Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação*, como parte do trâmite estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao sistema, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os representantes e consultores acadêmicos.

Para a análise de dados, optou-se pela concepção de Becher (1992), a qual não intenta simplificar ou reduzir a complexidade da discussão que permeia a constituição, evolução e organização do conhecimento. Conforme discorreu-se ao longo do capítulo anterior, nesta investigação os distintos intelectuais, representantes e consultores acadêmicos, membros das Comissões de Elaboração de PNPG e membros do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, considerada a disciplina de origem de sua formação acadêmica, a graduação, foram classificados a partir da grande-área de conhecimento de sua atuação (Quadro 2), a saber:

- a) *Duras-Puras*: Física e Biologia, das grandes áreas do conhecimento utilizadas pela Capes Ciências Exatas e da Terra e C. Biológicas, respectivamente;
- b) *Duras-Aplicadas*: Agronomia, Engenharia Civil e Medicina, das grandes áreas do conhecimento utilizadas pela CAPES C. Agrárias, Engenharias e C. da Saúde, respectivamente;
- c) *Brandas-Puras*: Economia e Sociologia, das grandes áreas do conhecimento utilizadas pela CAPES, respectivamente, C. Humanas e C. Sociais Aplicadas;
- d) *Brandas-Aplicadas*: Interdisciplinar (Filosofia/Letras/Educação) e Letras das grandes áreas do conhecimento utilizadas pela CAPES, respectivamente, Multidisciplinar⁵⁵ e Linguística, Letras e Artes;

⁵⁵Para escolha dos representantes das Grandes-Áreas da CAPES observou-se o Curso de Graduação do intelectual. No caso do representante da Grande-Área Multidisciplinar, para garantir a representação desta área, observou-se a formação do intelectual com Cursos de Graduação em Filosofia e Letras. Além disto, o mesmo participou como Membro da Comissão de elaboração do PNPG 2005-2010 e como membro do CTC da Capes pela Educação. O julgamento como sendo representante da Multidisciplinar, adveio do sub campo da Interdisciplinar, que se subdivide em Sociais e Humanidades. Ressalte-se que em 23 de janeiro de 2008 através da Portaria nº 9, a Capes, após a decisão do Conselho Superior em sua 44ª reunião, de 5 de dezembro de 2007, alterou no âmbito da Capes, a configuração original da Tabela, criando a Grande Área Multidisciplinar e, dentro dela as áreas Interdisciplinar, Ensino de Ciências e Matemática, Materiais e Biotecnologia. Além disso, criou dentro da área Interdisciplinar, as subáreas Meio-Ambiente e Agrárias; Engenharia/Tecnologia/Gestão; Saúde e Biológicas; e Sociais e Humanidades.

Amostra por Conveniência dos entrevistados								
Nº	Intelectual	Membro da Comissão PNPG 2005/2010 (A)	Membro da Comissão PNPG 2011/2020 (B)	Membro de ambas as Comissões (A e B)	Membro de CTC Capes (não foi de comissão)	Campo Disciplinar	Área do Conhecimento	Grande Área da Capes
01	INT 01	Sim	Sim	Sim	Não	Dura Pura	Física	Ciências Exatas e da Terra (1º)
02	INT 02	Sim	Não	Não	Não	Branda Aplicada	Interdisciplinar (Filosofia/Letras / Educação)	Multidisciplinar
03	INT 03	Sim	Não	Não	Não	Dura Aplicada	Agronomia	Ciências Agrárias
04	INT 04	Não	Sim	Não	Não	Dura Aplicada	Eng. Civil	Engenharias
05	INT 05	Não	Sim	Não	Não	Dura Aplicada	Medicina	Ciências da Saúde
06	INT 06	Não	Não	Não	Sim	Branda Aplicada	Linguística/Letras	Linguística, Letras e Artes
07	INT 07	Sim	Sim	Sim	Não	Dura Pura	Biologia	Ciências Biológicas
08	INT 08	Não	Não	Não	Sim	Branda Pura	Economia	C. Sociais Aplicadas
09	INT 09	Sim	Não	Não	Não	Branda Pura	Sociologia	C. Humanas
10	INT 10 - PILOTO	Não	Sim	Não	Não	Dura Pura	Física	Ciências Exatas e da Terra (2º)

Quadro 2 – Composição da amostra de intelectuais entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora.

A caracterização da amostra “por conveniência”⁵⁶ dos entrevistados, 01 (um) representante de cada uma das 09 (nove) grandes áreas do conhecimento e 01 (um) pré-teste, pode ser melhor visualizada pela distribuição de intelectuais que participaram como membros das Comissões de Elaboração de PNPG e/ou como membros do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, por campos disciplinares. (Tabela 3).

⁵⁶ Amostra por acessibilidade ou por conveniência: destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar um universo (estudos exploratórios ou qualitativos) (LEVY; LEMESHOW, 1980; LWANGA; LEMESHOW, 1991). A amostragem por conveniência é adequada e frequentemente utilizada para geração de ideias em pesquisas exploratórias, principalmente (OLIVEIRA, 2001).

Tabela 3 – Intelectuais: Membros de Comissões PNPG (1995-2010) e CTC CAPES (%)

		PNPG		Ambas	CTC	Total
		2005/2010	2011/2020	PNPG	CAPES	
Dura	Pura	0%	10%	20%	0%	30%
	Aplicada	10%	20%	0%	0%	30%
Branda	Pura	10%	0%	0%	10%	20%
	Aplicada	10%	0%	0%	10%	20%
Total		30%	30%	20%	20%	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observou-se que nas Comissões de Elaboração dos PNPG instituídas no período em estudo (1995-2010) há uma expressiva diversificação em relação às áreas do conhecimento. A amostra foi constituída em 60% por intelectuais que participaram como membros de pelo menos uma e 20% os que participaram em ambas as Comissões de Elaboração do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020. Em relação a 20% que para sua composição foram identificados, segundo o critério de resguardo da diversidade de grandes áreas definidas pela Capes, dentre intelectuais que participaram como membros dos Conselhos Técnico-Científicos da Capes.

Ter participado como membro de Comissão de Elaboração de PNPG, preferencialmente em mais de uma comissão instituída entre 1995-2010, foi um critério especificado para a constituição da amostra da pesquisa. Dos 80% que participaram como membro de pelo menos uma comissão 20% participaram de ambas as comissões, destacando-se que estes são oriundos das C. Duras. Logo, pode-se afirmar que ter participado como membro da Comissão do PNPG 2005-2010 não foi condição para a composição da Comissão do PNPG 2011-2020. Percebe-se que a participação de intelectuais, especificamente das *ciências brandas*, não é necessariamente preservada de uma comissão para a outra, pelo menos no que diz respeito às comissões relativas ao PNPG 2005-2010 e ao PNPG 2011-2020.

Tampouco esta participação das brandas tem correlação com o crescimento do setor, à medida que se identifica que o setor teve ampla expansão entre 2004 e 2010, e que

isto não se refletiu, por exemplo, numa maior representatividade de membros das comissões advindos das *c. brandas*. Adiante esta relação é melhor evidenciada.

Correlacionado o tempo entre a constituição destas comissões e o desenvolvimento do setor para o qual traçam diretrizes, ainda que entre a constituição destas comissões tenha-se passado um período relativamente curto de 06 (seis) anos, considerada a historicidade de constituição dos planos de pós-graduação já que em 2004 foi instituída a do PNPG 2005-2010 e em 2010 a do PNPG 2011-2020, pode-se observar segundo dados da Capes que houve de “2004 a 2011 um crescimento de cerca de 57% no número de cursos de mestrado acadêmico e de 65% no de doutorado, enquanto o crescimento do número de mestrado profissional foi próximo a 120%” (BRASIL, 2012, p. 24).

Em relação à composição da amostra, consideraram-se os critérios *i* e *ii*, relativos, respectivamente, à participação dos intelectuais como Membros das Comissões de elaboração dos PNPG (*i*), instituídas no período em estudo (1995-2010) e à diversidade de áreas de conhecimento (*ii*). Em relação ao critério *i*, 80% dos que foram selecionados para compor a amostra participaram de comissões de elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020. Destes, 60% são originários das *C. Duras* em relação a 20% que são das *C. Brandas*.

Vale destacar que os intelectuais do campo das *duras-puras* estão representados na amostra pelas grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, pela Física, (INT 1 e INT 10) e Ciências Biológicas, pela Biologia (INT 7). As *duras-brandas*: *C. Agrárias*, representante da Agronomia (INT 3), Engenharias, da Engenharia Civil (INT 4) e *C. da Saúde*, pela Medicina (INT 5). Do campo das *brandas-puras* a Sociologia, pelas *C. Humanas* (INT 9) e das *brandas-aplicadas* a Interdisciplinar (Filosofia/Lstras/Educação), pela grande área Multidisciplinar (INT 2).

Observe-se que na pesquisa os intelectuais INT 8, das Ciências Sociais Aplicadas, representada pela Economia, e INT 6, da Linguística, Letras e Artes, respectivamente da *branda-pura* e *branda-aplicada*, foram selecionados para compor a amostra (20%) em consonância com o terceiro dos critérios de escolha (*iii*), que tratava da garantia plena de cobertura de diversidade de áreas, considerando-se como fonte de escolha

para selecionar entrevistados da pesquisa ter sido membro do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, no período de 1995 a 2010.

Verificou-se que a proporção de intelectuais que participou como membro nas comissões de PNPG, entre 1995 e 2010, no campo das *duras* é de 60% em relação a 20% que pertencem ao campo das *brandas*. Comparativamente, a expressividade das *C. Brandas* em termos de distribuição de cursos de pós-graduação, existentes no Brasil em 2011, por grande área do conhecimento é maior (60%) que a das *C. Duras* (40%), o que sugeriria que as *Brandas* tivessem maior representatividade de intelectuais participando na elaboração das políticas nacionais da pós-graduação brasileira (Figura 2). Porém, não foi o que a pesquisa identificou, uma vez que se verifica que não há associação entre distribuição de cursos de pós-graduação e participação de membros nas comissões de elaboração do PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020.

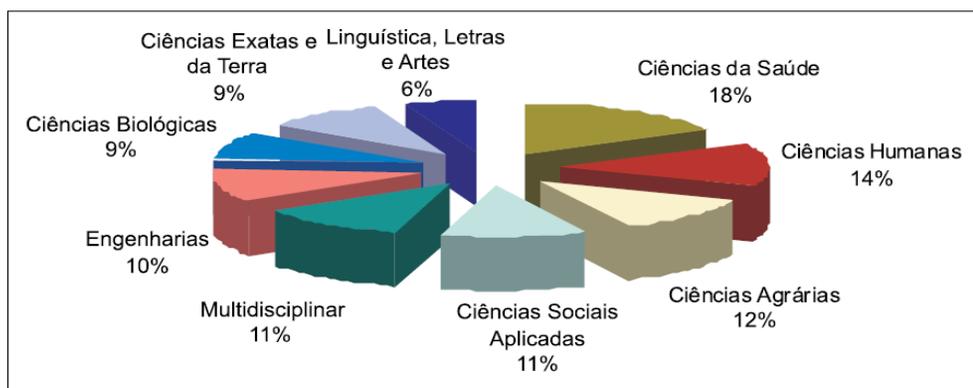


Figura 3 – Distribuição dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento, 2011

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC 2011.

Um exemplo da ausência de correlação entre a distribuição de cursos de PG por áreas de conhecimento e a expressividade das áreas, com maiores proporções de cursos, em relação à composição de comissões de elaboração do PNPG pode ser observado, pelo depoimento do representante da Multidisciplinar, quando afirma sobre a ausência da área de Educação na comissão do PNPG 2011-2020 e da mudança na forma de constituição da comissão de 2004 para a constituição da comissão de 2010. Quando questionado, sobre sua indicação para participar nas comissões de elaboração dos PNPG do período em estudo

(1995-2010), informou que a área que representa não esteve presente nesta comissão. E que não foi convidado para compor a comissão instituída em 2010, mas sim, a contribuir com a redação de produção acadêmica sobre a pós-graduação e seus rumos, porém, sem que houvesse tempo hábil para fazê-lo.

Além de alegar diferenças no processo de composição da comissão de elaboração do PNPG 2011-2020 em relação à anterior, pontuou que da indicação para formar a Comissão do PNPG 2005-2010 para a constituição da Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020, houve alteração na forma de designação. O mesmo continuou referindo-se à ausência de representação da grande área Multidisciplinar na Comissão do PNPG 2011-2020, em função do que chamou de “*presidencialismo Capesiano*”:

“Eu fui convidado. Eu fui convidado, não para fazer parte da Comissão [referindo-se ao PNPG 2011-2020]. Aí já houve uma grande alteração, acho que já funcionou o presidencialismo Capesiano. Eu fui convidado a escrever um texto indicando por onde a pós-graduação deveria se encaminhar, o futuro da pós-graduação, uma coisa assim. Mas, me foi dado, como a outras pessoas, um tempo muito exíguo, e eu não aceitei participar. Se você fizer o levantamento dos nomes, comparativamente, a isto você verá que a área propriamente de Educação não foi representada...[referindo-se ao PNPG 2011-2020]... é a marca registrada da Capes em termos administrativos.” (INT 2, Degração, Pág. 39).

Percebe-se que, de alguma maneira, o intelectual sugere que os critérios de indicação para a composição da comissão do PNPG 2011-2020 foram pautados em ações vinculadas mais a escolhas advindas da eleição da presidência da Capes que da consideração da diversidade dos campos do saber.

Vale ressaltar que, segundo dados da Capes (BRASIL, 2012), houve uma elevada taxa de crescimento de cerca de 150% na área Multidisciplinar (Tabela 4), que inclui os programas de Pós-graduação interdisciplinares da nova Área de Ciências Ambientais. Segundo dados de 2011 o número de cursos em todos os níveis da pós-graduação *stricto sensu* cresceu de 699 (seiscentos e noventa e nove) em 1976, para 5.080

(cinco mil e oitenta) cursos em 2011 (BRASIL, 2012, p. 20). Realmente, a pesquisa identificou que, na Comissão Executiva de elaboração do documento do PNPG 2011-2020, a grande área Multidisciplinar não teve representação.

Tabela 4 – Número de cursos segundo grande área – mestrado, mestrado profissional e doutorado

Grande Área do conhecimento	Nº de cursos		Crescimento (%)	Porcentagens	
	2004	2009		2004	2009
Ciências Agrárias	340	478	40,6	11,4	11,7
Ciências Biológicas	331	390	17,8	11,2	9,2
Ciências da Saúde	583	725	24,4	19,6	17,7
Ciências Exatas e da Terra	322	403	25,2	10,8	10,2
Ciências Humanas	421	588	39,7	14,2	14,3
Ciências Sociais Aplicadas	311	463	48,9	10,5	11,3
Engenharias	342	447	30,7	11,5	10,9
Linguística, Letras e Artes	168	225	33,9	5,7	5,5
Multidisciplinar	152	382	151,3	5,1	9,3
Total	2.970	4.101	38,1	100,0	100,0

Fonte: Capes/MEC – PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010a, p. 53).

Na constituição da amostra a não deferência às grandes áreas Multidisciplinar e Linguística, Letras e Artes também ficou evidenciada à medida que ao se tentar garantir representação de todas as áreas, foi necessário recorrer ao terceiro critério definido metodologicamente. Com o intuito de identificar dentre os membros do Conselho Técnico-Científico da Capes, no período estudado, membros necessariamente da área das *brandas*, uma vez que as *duras* estavam presentes e fortemente representadas em ambas comissões.

Talvez esta ausência de representatividade das C. Brandas na comissão de elaboração do PNPG 2011-2020 possa ser explicada em função do próprio modo de socialização dos pesquisadores deste campo. Estudos sobre diferenças entre áreas do conhecimento, no âmbito da pós-graduação, como o de Velho (1999), reconhecem que o grupo das Humanidades e das Ciências Sociais têm modos de socialização de pesquisadores

e processos de comunicação do conhecimento nelas produzidos, respectivamente, menos consensuosos e menos colaborativos em relação às ciências mais exatas.

A nítida preponderância das C. Duras nas comissões de elaboração do PNPG 2005-2010 e mais ainda na do PNPG 2011-2020, talvez seja também um indicador de que a política de PG brasileira se aproxime mais do que pensam os especialistas das exatas, do que do que pensam os das humanas e sociais. Adiante se elucida melhor esta suposição, quando se faz referência ao que os entrevistados dizem, sobre como colaboram com a política de PG os conhecimentos produzidos na academia.

Os dados coletados mediante entrevista aos intelectuais que participaram como membros das comissões de elaboração dos PNPG e/ou membros dos CTC da CAPES, no período de 1995 a 2010, estão organizados e analisados em relação a: *i*) Participação na Política de Pós-graduação; *ii*) Implementação da Política de Pós-graduação no Brasil; e sobre a *iii*) CAPES e os rumos da Pós-graduação brasileira.

4.1.1 Participação da Comunidade Científica nas Comissões de Elaboração dos PNPG e CTC/CAPES

Nessa seção utilizam-se dados da amostra constituída de 10 (dez) intelectuais, sendo pelo menos um de cada uma das 09 (nove) grandes áreas do conhecimento definidas pela Capes. Trata-se primeiro da participação dos intelectuais nas Comissões de Elaboração de PNPG e em seguida nos CTC da CAPES. O enfoque recai sobre como foram constituídas as Comissões de Elaboração dos PNPG. Verificam-se as especificidades, por áreas do conhecimento, nas indicações destes intelectuais para a constituição das comissões instituídas no período em estudo (1995-2010). Também aborda a influência da Comunidade Científica na Elaboração dos PNPG, a implementação da Política de PG no Brasil e sobre a CAPES e os rumos da PG brasileira.

Todavia, antes de abordar o grau e a natureza da participação de intelectuais à luz de suas percepções sobre possíveis influências da comunidade científica na elaboração das diretrizes e metas para a Política de Pós-graduação nacional, expressas pelo PNPG

2005-2010 e PNPG 2011-2020, far-se-á uma breve incursão nas relações entre o Estado e a comunidade científica na década anterior a 2004.

O objetivo disto é tentar encontrar elos entre as posturas assumidas pela comunidade científica e as opções oferecidas a esta comunidade na construção da política de evolução da pós-graduação. Evidentemente, isto não se faz sem se levar em conta o contexto sócio-político-econômico-cultural do qual a comunidade científica faz parte.

No bojo do processo de redefinição do papel do Estado na economia, que amadureceria com a estabilidade econômica desenhada a partir dos anos de 1990⁵⁷, são identificados alguns destaques com relação às intenções do Governo em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. Destaques que podem ser observados por meio de medidas relativas às universidades que influenciaram diretamente na institucionalização e no desenvolvimento da pesquisa. Bem como a integração indissociável da pesquisa à pós-graduação e ao sistema de ciência e tecnologia, como pensado no III PNPG (1986-1989).

Mas nas relações entre o Estado e a comunidade científica, os intelectuais conseguiram imprimir pressão em defesa aos interesses da pesquisa. De certa forma, este grupo de intelectuais não esteve ausente, ainda que as políticas em defesa do Estado Mínimo tenham influenciado diretamente na privatização da Educação Superior como um todo, bem como no sucateamento da universidade pública. Sua participação pode ser entendida do ponto de vista de elementos existentes na teoria gramsciana sobre a conquista revolucionária do Estado que objetiva, minimamente, a minuciosa exploração da realidade nacional para a formulação de política que abranja toda a sociedade. Rompe-se, assim, com o economicismo, descarta-se a possibilidade de que a crise econômica se transforme, automaticamente, em crise de hegemonia, com a consciência da necessidade de se estar preparado para o surgimento do que se poderia chamar de conjuntura favorável.

Assim, sendo, os intelectuais brasileiros, procuraram realizar ‘análises concretas de realidades concretas’, em particular em relação aos estudos relativos à necessidade de evolução da Pós-graduação brasileira. Ainda que em números reduzidos em relação a outros países mais desenvolvidos, a política voltada para a evolução da pesquisa

⁵⁷Ver mais em Ramos e Reis (1998).

no Brasil foi permeada pela participação efetiva da comunidade científica na formulação da política de PG, por meio de lideranças nas diversas áreas do conhecimento. Quer por sua competência técnica, já que o Brasil dispunha, à época entre 1999 e 2003, de participação internacional das suas publicações num percentual de 1,5% de *papers* brasileiros em relação ao total mundial, em contrapartida a 0,8% entre 1989 e 1993 (Gráfico 11). Quer pelo quadro considerável de pesquisadores, como pode ser identificado na Tabela 5, e pelo conhecimento de que dispunham da realidade brasileira.

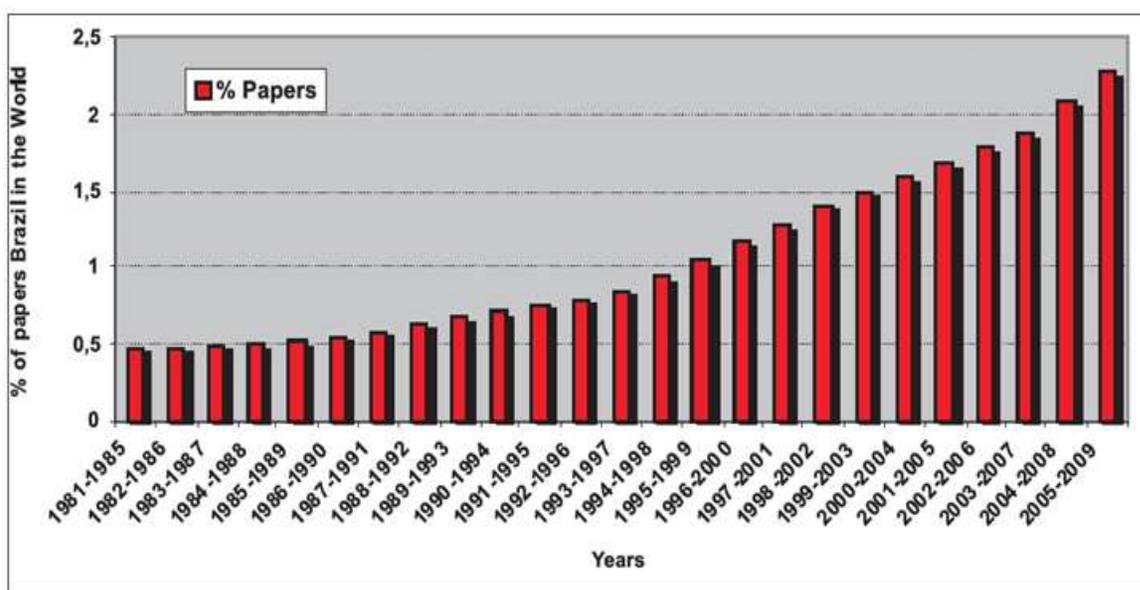


Gráfico 11 – Participação das publicações brasileiras em relação ao total mundial

Fonte: Thomson Reuters. National Science Indicators. Database – Standard ESI. Brasil (2010a, p. 228).

Tabela 5 – Evolução e percentual de matrículas de educação superior de graduação presencial por categoria administrativa (pública: federal, estadual, municipal; privada: confessional e comunitária, e particular): 1999-2010

Ano	Número de Matrículas														
	Total	Públicas								Privadas					
		Total	%	Federais	%	Estaduais	%	Municipais	%	Total	%	Conf/Com	%	Particulares	%
1999	2.369.945	832.022	35,1	442.562	18,7	302.380	12,7	87.080	3,7	1.537.923	64,9	886.561	37,4	651.362	27,5
2002	3.479.913	1.051.655	30,2	531.634	15,3	415.569	11,9	104.452	3,0	2.428.258	69,8	1.166.357	33,5	1.261.901	36,3
2006	4.676.646	1.209.304	25,8	589.821	12,6	481.756	10,3	137.727	2,9	3.467.342	74,2	1.543.176	33,0	1.924.166	41,2
2009	5.115.896	1.351.168	26,4	752.847	14,7	480.145	9,4	118.176	2,3	3.764.728	73,6	864.965	16,9	2.899.763	56,7
2010	5.449.120	1.461.696	26,8	833.934	15,3	524.698	9,6	103.094	1,9	3.987.424	73,2	600.501*	11,0	3.386.923*	62,1
1999-2002 Δ%	46,8	26,4	-	20,1	-	37,4	-	19,9	-	57,8	-	31,5	-	93,7	-
2002-2006 Δ%	34,4	14,9	-	10,9	-	15,9	-	31,8	-	42,8	-	32,3	-	52,5	-
2006-2010 Δ%	16,5	20,8	-	41,4	-	8,9	-	-25,1	-	15,0	-	-61,1	-	76,0	-
2009-2010 Δ%	6,5	8,2	-	10,7	-	9,3	-	-12,7	-	5,9	-	-30,6	-	16,8	-
1999-2010 Δ%	130,0	75,7	-	88,4	-	73,5	-	18,4	-	159,3	-	-32,3	-	420,0	-

*Estimativa a partir da taxa de evolução anual no triênio 2006-2009

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011. (Tabela elaborada por V. Sguissardi)

De acordo com relato sobre os antecedentes aos planos nacionais, constante do PNPG 2005-2010, no ano de 1996 a Capes, por meio de sua Diretoria-Executiva, estabeleceu uma pauta de trabalhos com vistas à elaboração de um novo Plano Nacional de Pós-graduação. Esta pauta previu o estabelecimento de diálogo com a comunidade acadêmica a partir da organização do Seminário Nacional “Discussão da Pós-graduação Brasileira”⁵⁸, no qual foram apresentados estudos previamente encomendados pela Capes a determinados acadêmicos sobre vários aspectos da pós-graduação nacional. Mesmo que o processo de escolha desses intelectuais possa não ter observado os mecanismos mais democráticos de recrutamento, os temas listados para darem conta do debate de elaboração do que seria o IV PNPG, traziam à tona aspectos essenciais à formulação de um plano norteador para os desafios enfrentados à época pela pós-graduação brasileira: Evolução das

⁵⁸Segundo expresso no PNPG 2005-2010, o Seminário reuniu por volta de 100 pessoas dentre pró-reitores, membros da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), representantes da comunidade acadêmica, de órgãos públicos e de agências de fomento. Os membros da Comissão Executiva do Seminário Nacional foram: Darcy Dillenburg (Diretor de Avaliação da CAPES), Ricardo Martins (Diretor de Programas da CAPES), Carlos Benedito Martins (UnB/Consultor da CAPES); representantes do CTC da CAPES: Francisco César Sá Barreto (UFMG), Alice Rangel de Paiva Abreu (UFRJ), Gilberto M. de Oliveira e Castro (UFRJ), Sílvio Lemos Meira (UFPE); representante do CNPq, Marisa Cassim, e representante do FOPROP, Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB). (BRASIL, 2004c, p. 22).

formas de organização da pós-graduação brasileira; Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; Integração entre pós-graduação e graduação; Carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; Financiamento e custo da pós-graduação⁵⁹.

Outro ponto a ser destacado é que a participação dos intelectuais nas fases de implementação da política de pós-graduação foi ampliada através da instituição de Comitês Assessores/Consultores no âmbito da Capes desde o I PNPG (1975/1979)⁶⁰, bem como em outras agências (CNPq, FINEP, FAPESP), ainda que com metodologias diferenciadas. Referindo-se especificamente à participação dos intelectuais quando da elaboração dos PNPG, um dos entrevistados fez relato da composição, participação e autonomia de conselhos da Capes:

“O Conselho superior é integrado por representantes da academia. O Conselho Técnico Científico é um conselho importante, que é o conselho que referenda os cursos, que referenda as avaliações, tudo formado pela comunidade acadêmica. Então, a Capes é uma instituição que desde a criação dela, foi criada em 51 pelo Anísio Teixeira, tem a comunidade sempre muito presente. E a partir da década de 70, mesmo na época dos militares também, a comunidade não estava totalmente excluída da participação. Mas claro que a ampliação da participação dos acadêmicos deu-se com maior intensidade a partir do processo de redemocratização da sociedade. A partir de 1985, no governo Sarney. A Capes, durante o período que eu estive lá, era um órgão completamente autônomo. As decisões eram tomadas com participação da comunidade científica, mas implementadas pela diretoria. Nunca houve interferência de partido político. Nenhum cargo era indicado através de partido político. Portanto, ela funcionou

⁵⁹Ver Brasil (2004c, p. 17).

⁶⁰Resolução 24/1975, aprovada na Sessão de 24 de abril de 1975, do Conselho Técnico-Administrativo da Capes aprova sobre a formação de comissões de consultores para análise de projetos de auxílios, de criação de novos cursos e de distribuição de bolsas no país e no exterior.

numa esfera de extrema autonomia, tinha uma dinâmica que era uma dinâmica altamente comandada, direcionada, originada na comunidade acadêmica e, também, girando em torno da comunidade acadêmica.” (INT 9, Degravação, Pág. 220-221).

No tocante à opinião dos intelectuais, em relação ao período entre 1995 e 2010, é relevante destacar que os entrevistados reforçaram que a legitimidade para que fizessem parte enquanto membros das Comissões de Elaboração de PNPG, neste período, adveio de seu envolvimento em discussões relativas à política de pós-graduação, à necessidade de retomada da política de desenvolvimento da pesquisa no país e da formulação de um plano nacional para a pós-graduação, inexistente enquanto documento formal, no período de 1990 a 2004.

Neste sentido, um intelectual das Ciências Exatas e da Terra (C. Duras) quando questionado sobre como se deu a indicação para participação como membro na Comissão de Elaboração do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020, registrou a relevância de debates anteriores ao PNPG 2005-2010⁶¹, ocorridos no período de 1995 a 2002, quando a Capes esteve presidida pelo Dr. Abílio Afonso Baeta Neves⁶², com a anuência e participação de membros da comunidade acadêmica, porém, sem respaldo financeiro do governo:

“o presidente da Capes, ele convidou algumas pessoas para organizarem a discussão em torno do que seria o Plano Nacional de Pós-graduação número IV. E fizemos algumas reuniões lá na Capes, quatro ou cinco pessoas... começamos a discutir e chegamos à conclusão que seria interessante fazer um encontro nacional, com muita gente, então isso foi feito. Foi feito em Brasília... Trabalhamos muito nesse primeiro projeto. E aí, o que aconteceu é que foi feito um congresso, eu diria, com coordenadores de cursos do Brasil inteiro, em

⁶¹Consultar relato no PNPG 2005-2010, à Página 25, em <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/PNPG-antiores>>.

⁶²Dr. Abílio Afonso Baeta Neves foi Presidente da Capes no período de 1995 a 2003, em <<http://www.Capes.gov.br/sobre-a-Capes/historia-e-missao>>.

Brasília, para discutir as propostas. Algumas sugestões interessantes foram incorporadas no documento; vários relatórios foram feitos por etapas, mas não saiu um plano nacional. Não saiu porque o próprio presidente da Capes achava que não tinha condições financeiras, a Capes estava em dificuldades para poder financiar um programa daquela natureza. Mas várias propostas foram implementadas.” (INT 1, Degravação, Pág. 05-06).

Outro intelectual, das Ciências Humanas (B. Puras), também reforçou a intensidade de trabalhos e debates ocorridos para elaboração do que seria o IV PNPG, no período anterior ao ano de 2003, e das razões para sua não consolidação do ponto de vista de dificuldades econômicas:

“Eu vinha trabalhando já para elaborar o que seria o IV PNPG. Então, estive trabalhando muito para fazer esse plano, mas por uma série de razões, por razões econômicas e tal, este plano nunca saiu.” (INT 9, Degravação, Págs. 216-217).

Interessante que os depoimentos destes intelectuais evidenciam a sua participação e a participação da comunidade científica em discussão sobre a formalização de políticas de PG no Brasil, justamente num longo período de ausência de uma política formal para a pós-graduação, entre 1990 e 2004. E antes mesmo de serem instituídas: a Comissão de Elaboração do PNPG 2005-2010, pelas Portarias Capes nº 46, de 19 de maio de 2004 (BRASIL, 2004g), nº 53, de 22 de junho (BRASIL, 2004h), e nº 83, de 29 de setembro do mesmo ano (BRASIL, 2004i), e a Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020, pela Portaria nº 36, de 05 de fevereiro de 2010 (2010b). Marcos legais que, de certa forma, retomaram a formalização do planejamento e a eleição de diretrizes para a política de desenvolvimento da pesquisa no país, após 14 anos de ausência de um documento oficial.

O texto do PNPG 2005-2010 traz uma indicação sobre esta lacuna referindo-se a “interrupção da série”. No primeiro parágrafo da *Apresentação do PNPG 2005-2010*, é descrita uma linha de evolução dos planos nacionais de pós-graduação brasileiros, que

referencia suas publicações desde a década de 1970 e evidencia a lacuna existente na formulação de um plano no período de 1990 a 2004:

Nas décadas de 70 e 80 foram formulados os planos de pós-graduação I (1975-1979), II (1982-1985) e III (1986-1989). O PNPG 2005-2010 deveria configurar, portanto, o quarto plano, mas devido longa interrupção da série optou-se por sua atual denominação. (BRASIL, 2004c, p. 9).

Em 2004, com a instituição da Comissão de elaboração do PNPG 2005-2010, retomou-se no âmbito do Estado a formalização de uma política de PG. Interessava saber como se deu a participação dos intelectuais membros das Comissões de Elaboração dos PNPG, instituídas ao longo do período em estudo, na formalização dessa política.

4.1.2 Participação na Política de Pós-graduação como membro das Comissões de Elaboração dos PNPG e/ou membro do CTC da CAPES

Este subitem apresenta resultados de como os intelectuais entendem sua participação e contribuição política enquanto membros que constituem o Conselho Técnico-Científico e Conselho Superior da Capes, e as comissões de elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020. O seu enfoque é sobre como se deu a constituição destas comissões e conselhos, no período entre 1995 e 2010.

A pesquisa evidenciou que houve critérios de escolha diferenciados entre a constituição da comissão do PNPG 2005-2010 e a do PNPG 2011-2020 do ponto de vista da diversidade de áreas do conhecimento. Resguardada uma maior diversidade de áreas do conhecimento na composição da comissão do PNPG 2005-2010 em relação a uma diversificada participação de entidades, do setor público e do privado, com marcada representação das Instituições estaduais de Educação Superior da Região Sudeste, na comissão do PNPG 2011-2020. Todavia, vale destacar que em ambas as comissões prevalecem um maior número de intelectuais oriundos das ciências ditas *duras*.

Esclarece que a opinião e a participação da comunidade acadêmica na constituição dos conselhos superiores da Capes é historicamente preponderante e referenciada pela legitimidade destes conselhos perante os pares que representam.

Em seguida, discute a efetiva contribuição dos conhecimentos produzidos na academia para a formulação do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020. A pesquisa identificou como relevantes as contribuições referentes: à orientação de financiamento e a elaboração de diretrizes para a pós-graduação, além, de relações relativas à como varia a disposição dos programas de PG em relação aos investimentos feitos no setor.

Observa que, em geral, os intelectuais revelam que tanto para a elaboração do PNPG 2005-2010 quanto para a do PNPG 2011-2020, foram realizados estudos científicos consistentes, no intuito de subsidiarem a formulação da política de PG. Com destaque para a proposição de que houvesse acompanhamento da política de PG por parte da comunidade acadêmica. Reconhecem diferenças de força e de poder entre as áreas do conhecimento, em relação a suas demandas e ao como influenciam na orientação e definição da política.

Analisa, ainda, diferenças pontuais em relação à produção do conhecimento e ao financiamento da política de PG, considerados os governos de FHC e Lula, revelando a expansão do sistema de PG em ambas gestões. No governo de FHC sob a égide da privatização e de escassos recursos públicos e, no governo Lula, sob a perspectiva do investimento induzido da PG, ainda que insuficientes para combater as assimetrias regionais e de áreas do conhecimento, revelados como pontos cruciais de entrave ao desenvolvimento científico do país.

4.1.2.1 Constituição das Comissões de Elaboração do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020

Desvelar a participação da comunidade científica no âmbito da política de Pós-graduação brasileira, assinalando como se dá a sua participação e a natureza desta atuação é um dos focos desta tese.

Nas entrevistas os intelectuais foram perguntados sobre como ocorreu a indicação e participação dos membros das comissões de elaboração dos PNPG (2005-2010 e 2011-2020) e dos CTC da CAPES, no período em estudo.

Em relação aos intelectuais que participaram como membros das Comissões de Elaboração do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020, instituídas ao longo do período de

1995-2010, os entrevistados fizeram menção ao fato de seus nomes terem sido considerados por sua atuação enquanto consultores científicos da Capes.

Conforme Art. 1º da Portaria nº 084, de 26 de outubro de 2004 (BRASIL, 2004d), que define os procedimentos de escolha dos representantes de área e de grande área, “a Capes, nos termos de seu estatuto e regimento⁶³, tem sua atuação fundamentada na participação de consultores científicos”. Participam como consultores científicos, profissionais com comprovada competência em pesquisa e ensino de pós-graduação. A participação destes consultores junto à Capes se dá como explicitado no Art. 2ª da mesma portaria nº 084, “na condição de membros dos colegiados superiores da entidade, de comissões, comitês e grupos de trabalho ou, individualmente, como consultores *ad hoc*”. (BRASIL, 2004d, art. 2º).

Interessava saber como foram compostas as comissões de elaboração dos PNPG do período em estudo e em que contexto intelectuais da comunidade acadêmica, enquanto consultores científicos da CAPES ou não, foram convidados ou indicados a compor estas comissões. (Questão 3 – Apêndice).

Além disto, na tentativa de identificar procedimentos próprios para composição das Comissões de Elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020, os instituídos ao longo do período de 1995-2010, como explicitado até aqui, perguntou-se, também, sobre as contribuições feitas por estes intelectuais à política de pós-graduação no respectivo período. (Questão 3 – Apêndice).

Segundo as Portarias nº 46/2004 (BRASIL, 2004g), nº 53/2004, de 22 de junho (BRASIL, 2004h) e nº 83/2004, de 29 de setembro do mesmo ano (BRASIL, 2004i), a presidência da Capes no uso das atribuições conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 4.631, de 21.03.2003 (BRASIL, 2003a), e após ter ouvido o Conselho Superior em sua XXXV reunião ordinária, de 10 de março de 2004, resolveu instituir a Comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG, relativo ao quinquênio 2005-2010.

⁶³Portaria nº 2.424, de 28.08.2002 - Art. 1º Aprovar o Regimento Interno da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – como se constitui o CTC (BRASIL, 2002).

A comissão de elaboração do PNPG 2005-2010 foi composta por 10 (dez) membros, sendo que 03 (três) foram indicados pelo Conselho Superior da Capes, dos quais um também teve indicação do CTC da Capes e 02 (dois) indicados pela Diretoria Executiva da Capes, dentre estes, o presidente da Comissão do PNPG. Um membro indicado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, 01 (um) indicado pela Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, 01 (um) pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições Brasileiras – FOPROP. Além de 01 (um) indicado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, 01 (um) representante da Comunidade Acadêmica, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC e 01 (um) indicado pela Associação Nacional dos Pós-Graduandos.

Dos integrantes dessa comissão, observada a origem de sua formação acadêmica – a graduação, verificou-se que as áreas nela representadas foram: Física, Sociologia, Interdisciplinar (Filosofia/Lstras/Educação), Agronomia, Bioquímica, Engenharia Elétrica, Engenharia Agrária, Biologia, Ciências Econômicas e Engenharia Industrial.

A despeito da divisão do conhecimento, observada a classificação de Becher (1992), constatou-se a partir da análise da formação de graduação dos 10 (dez) membros que compuseram a comissão de elaboração do PNPG 2005-2010, que em sua constituição há prevalência de representantes das *duras* (70%), sendo 03 (três) membros das *duras-puras* e 04 (quatro) das *duras-aplicadas*. Em contrapartida há apenas 03 (três) membros das *brandas*, 02 (dois) das *brandas-puras* e 01 (um) das *brandas-aplicadas*.

A observância desta diversidade de áreas presente na composição da Comissão do PNPG 2005-2010 corresponde ao que estava proposto como diretriz deste plano, em relação ao planejamento almejado para o setor de pós-graduação “tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.” (BRASIL, 2004c, p. 19). A ideia seguiu no sentido de valorizar o acúmulo de conhecimentos do setor para minimizar as assimetrias tanto da distribuição de cursos por regiões, quanto de cursos por áreas do conhecimento⁶⁴.

⁶⁴O Projeto Acelera Amazonas: Ciência na Amazônia para o Brasil, é um exemplo de ação da CAPES neste sentido minimizar as assimetrias. A proposta era de formar em nível de mestrado e doutorado, no mínimo,

Em relato obtido durante as entrevistas, um intelectual assegurou que para compor a comissão de elaboração do PNPG 2005-2010 foram pensados: *“nomes que pudessem vir compor a Comissão para resguardar a regionalidade, a pluralidade de áreas, resguardar inclusive a pluralidade de posições.* (INT 2, Degravação, Pág. 31).

No mesmo depoimento reforçou, ainda, que a escolha de nomes para participar da Comissão do PNPG 2005-2010 foi legitimada no âmbito da Diretoria da Capes:

“acho que houve uma deferência em relação a minha pessoa porque, primeiro, eu tinha me debatido enquanto eu estive na Capes, eu me bati para que esse plano viesse à luz, uma vez que o anterior ficou semiculto, nunca se definiu exatamente, se era quatro, se não era, aquela história, pouco importa no momento. E eu acho que foi uma deferência, porém, houve um acerto entre nós, digo entre nós porque fui convidado pelo presidente da Capes, e nós, também, pensamos nomes, mas nesse momento eu já tinha sido indicado pelo CNPq.” (INT 2, Degravação, Pág. 31).

Entretanto, quando se faz referência à Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020, é preciso evidenciar que segundo a Portaria n° 36, de 05 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010b) que a instituiu, foram definidas pela Capes 03 (três) comissões: uma Comissão Executiva, uma Coordenadora e a outra de Apoio Técnico. Na pesquisa, utiliza-se para escolha da amostra, especificamente, a Comissão Executiva, indicada na Portaria n° 36⁶⁵, de fevereiro de 2010, a fim de tornar mais precisas as análises comparativas relativas

500 professores da UEA em temáticas vinculadas ao desenvolvimento regional do Estado do Amazonas. Propunha-se a implantar 20 mestrados e 20 doutorados na Universidade Estadual do Amazonas - UEA, no período de 2007 a 2012, nas áreas de biotecnologia; engenharias elétrica/eletrônica, mecânica, mecatrônica, química, ambiental, naval, transporte, produção, computação e molecular; odontologia, ensino de ciências e matemática, educação, geografia física e humana, antropologia, arqueologia, linguística, direito ambiental, meteorologia e hidrologia, geologia e história. Ver sítio da Capes.

⁶⁵A Comissão Executiva, Portaria n° 36 (BRASIL, 2010b) composta pelos seguintes membros: a) Francisco César de Sá Barreto, que a presidiu; b) Álvaro Toubes Prata - UFSC; c) Abilio Afonso Baeta Neves - UFRGS; d) Adalberto Luis Val - INPA; e) Adalberto Ramon Vieyra - UFRJ; f) Celso Pinto de Melo - UFPE; g) José Fernandes de Lima - Secretaria de Estado da Educação de Sergipe; h) Ricardo Gattass - UFRJ; i) Anísio Brasileiro de Freitas Dourado - FOPROP; j) Luis Alfredo Salomão - SAE/PR; k) Cel. Celso Bueno da Fonseca - Ministério da Defesa; l) Hugo Valadares Siqueira - ANPG; m) Ronaldo Mota - MCT; n) Carlos

às comissões do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020, uma vez que, em ambos os planos, esta Comissão Executiva foi quem realmente se debruçou sobre a elaboração dos documentos do PNPG. Isto pôde ser verificado tanto à luz das fontes bibliográficas, segundo a própria Portaria nº 36, de fevereiro de 2010, que afirma que a Comissão Coordenadora e a de Apoio Técnico, são ambas de apoio à comissão executiva, quanto de acordo com os relatos dos entrevistados (BRASIL, 2010b).

A Comissão Executiva do PNPG 2011-2020, instituída em 2010, tinha em sua composição: 04 (quatro) físicos, 02 (dois) engenheiros mecânicos, 01 (um) engenheiro químico, 02 (dois) engenheiros civil, 02 (dois) engenheiros elétricos, 02 (dois) biólogos, 02 (dois) médicos e 01 (um) formado pela Escola Superior de Guerra - ESG. Perceba-se que fazendo um levantamento por grande área do conhecimento, à semelhança do que se fez em relação à constituição da comissão de 2005-2010, apenas 01 (um) membro da comissão do PNPG 2011-2020 advém das brandas. Logo há prevalência quase que absoluta de representantes da área das duras, sendo 06 (seis) das duras-puras e 09 (nove) das duras-aplicadas, além do membro formado pela ESG.

Segundo relato de um dos entrevistados eram diversos os setores do governo e da sociedade a serem atendidos na constituição desta comissão, e isto dificultaria o trabalho de elaboração de um documento final. Por isto, a necessidade de se ter uma comissão mais compacta para um planejamento mais objetivo em relação à elaboração do PNPG 2011-2020.

Um exemplo identificado nas entrevistas, que vai neste sentido da cobrança dos setores do governo e da sociedade por participar mais de perto da formulação desta política, é sobre como se deu a indicação, para composição da comissão de elaboração do PNPG 2011-2020, por parte das instituições USP, Unicamp e Unesp. As respostas a este questionamento explicitam articulação entre setores do governo, por exemplo, na garantia de forte representação da Região Sudeste na comissão. Segundo relato de um dos entrevistados, que pertence a uma das instituições públicas de Educação Superior do Estado de São Paulo:

Alberto Aragão Carvalho Filho - CNPq/MCT; o) Marilza Vieira Cunha Rudge - UNESP; p) Vahan Agopyan - USP; q) Euclides de Mesquita Neto - UNICAMP.

“As três universidades estaduais paulistas foram convidadas pelo presidente da Capes para fazer parte do grupo do PNPG. Então eu, o Vice-reitor da PRPG da USP e o Euclides fomos convidados para participar, foi um convite. Pelo que a gente sabe parece que teve aí um trabalho político do então Secretário de Ensino Superior do Estado de São Paulo⁶⁶... E ele fez uma articulação com o presidente da Capes de modo que as três universidades estaduais paulistas estivessem presentes.” (INT 5, Degravação Pág. 82).

Em outros relatos, pode-se identificar a pressão por participação advinda de diferentes segmentos sociais e políticos, bem como, a objetividade dos trabalhos da comissão, desde a sua constituição. Em relação à necessidade de uma comissão mais eficiente, um dos acadêmicos entrevistados afirmou:

“Ele, o presidente da Capes, disse: “Vamos fazer outro PNPG, instituir outra comissão” (referindo-se ao PNPG 2011-2020), formou uma baita de uma comissão. Eu disse: “não tem condições de trabalhar com uma comissão desse tamanho”. Tinha que atender ministério disso, ministério daquilo, então tem que ter uma comissão mais executiva, de pessoas da Capes, e uma comissão que possa trabalhar os documentos básicos para a discussão maior. Ele concordou. Essa comissão está listada no documento do PNPG 2011-2020.” (INT 1, Degravação Pág. 06).

Pode-se atribuir esta ampla participação ao fato de que, para a elaboração do PNPG 2011-2020, a comunidade acadêmica e sociedade civil organizada tinham como referência a atualidade do plano em vigência, PNPG 2005-2010. A proposição de um novo plano era a oportunidade de elucidação de pontos discutíveis definidos no plano anterior, bem como, de proposição de novos pontos que emergiam dos diversos setores, como possibilidades de ampliação da pós-graduação e do desenvolvimento nacional. Sem contar

⁶⁶Em 2013, a Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo integra a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, do Governo do Estado de São Paulo.

que, como o tempo entre o lançamento de um plano e da proposição do outro foi relativamente curto, a mobilização e fervor que originaram o PNPG 2005-2010 permanecia latente.

4.1.2.2 Constituição dos Conselhos Técnico Científicos - CTC da CAPES

Os membros dos Conselhos Técnico-Científico da Capes são definidos em conformidade com a Portaria nº 084, da Capes, de 26 de outubro de 2004 (BRASIL, 2004d), que define os procedimentos de escolha dos representantes de área e de grande área. Dentre os princípios norteadores desta representação, ressalta-se, como ponto relevante para esta pesquisa, o Art. 7º que caracteriza o consultor e indica exigências, dentre elas, a necessidade de permanente renovação da participação da comunidade científica em instâncias superiores vinculadas à Capes:

Art. 7. I – Atendimento pelo consultor indicado das seguintes exigências:

- a)** desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa junto a programa de pós-graduação;
- b)** produção acadêmica caracterizada pela originalidade e densidade científicas;
- c)** competência e autonomia intelectual exigidos para o desempenho da função, como previsto pelo artigo 4º;
- d)** dispor-se a prestar essa colaboração à Capes;

II – garantia, no que diz respeito ao conjunto de indicados para as diferentes áreas, da distribuição da representação entre instituições e regiões do país;

III – renovação da participação da comunidade acadêmica junto à Capes. (BRASIL, 2004d).

Para a composição da amostra, como frisado, garantiu-se a cobertura de áreas e respeitou-se o critério da diversidade das 9 (nove) grandes áreas do conhecimento definidas pela Capes. Assim sendo, a representação das grandes áreas das C. Sociais Aplicadas e da Linguística, Letras e Artes adveio dos membros do Conselho Técnico Científico da Capes - CTC 2003-2005 e CTC 2008-2010, respectivamente, à medida que não foram identificados dentre os Membros de Comissão de Elaboração dos PNPG em estudo, representantes destas duas áreas.

Em relação à composição do CTC verificou-se a forte influência da comunidade científica na indicação à Capes destes representantes e a sua legitimidade perante os pares. Em relação à participação da comunidade científica na constituição do CTC, o entrevistado das C. Sociais Aplicadas (Economia) frisou que é feita consulta entre os coordenadores de pós-graduação para a indicação daquele que represente a área:

“Eu era professor da Unicamp e fui nomeado na verdade para o CTC. Após uma consulta entre os coordenadores de pós-graduação da área de Economia, meu nome foi indicado para compor uma lista tríplice. O presidente da Capes me nomeou membro, representante da área de Economia em janeiro de 2005. As áreas se reuniram por grandes áreas e indicaram nomes para compor listas de possíveis membros do CTC e acabei sendo nomeado para o CTC como representante da grande área de Ciências Sociais Aplicadas. Pelo menos até o nível das representações de área era e continua sendo assim. Não é uma eleição. É uma consulta à comunidade científica. Eu fui o mais votado da minha área, pelos coordenadores”. (INT. 9, Degravação Pág. 182).

Outro entrevistado, das C. Humanas Aplicadas, ainda referindo-se à participação da comunidade acadêmica por especificidades das áreas do conhecimento, afirmou da indicação de lista tríplice, pela comunidade acadêmica, para participação de intelectuais nos conselhos e comissões vinculadas a Capes:

“A participação da comunidade acadêmica sempre foi muito forte. Primeiro que todos os representantes das áreas são escolhidos pela comunidade acadêmica. Nenhum coordenador de área é escolhido pelo presidente. O coordenador de área não é indicado pela Capes. Há uma consulta à comunidade. A comunidade manda uma lista tríplice e o presidente escolhe as pessoas que estão naquela lista. Então, há uma participação enorme daquela comunidade. Isso aconteceu na gestão do FHC. Continua existindo também, digo da minha parte, agora mesmo o representante de área de Sociologia foi indicado pela comunidade. A comunidade

foi consultada e indicou 2 ou 3 nomes e o presidente escolheu um nome.” (INT 9, Degração, Pág. 220- 221).

Em relação às áreas *duras*, o relato também reforça que a constituição do CTC Capes advém da voz da comunidade científica e que a representatividade de áreas no CTC considera a voz dos pares. O representante das Engenharias (*dura-aplicada*) afirmou que são os coordenadores de programas de cada área que fazem a indicação de nomes, dentre os nomes mais citados. Logo

“as áreas de Engenharia 1, que é minha área, que envolve Engenharia Civil, Engenharia de Transportes, Engenharia Ambiental, indicaram uma lista de nomes e é essa lista de nomes que vai para a diretoria da Capes, o seu Conselho Superior, e serve como orientação para indicação dos representantes de áreas. Normalmente, a diretoria do conselho superior da Capes privilegia os nomes mais citados, mas logicamente tem que haver um acerto porque são 48 áreas e você não pode privilegiar uma região em detrimento da outra, não pode privilegiar uma universidade em detrimento da outra, você tem que fazer um acerto geográfico, geopolítico do país. Mas normalmente são as pessoas mais citadas. Esses representantes de áreas, eles se reúnem nas suas grandes áreas e indicam o representante no CTC. Então, as nove áreas de conhecimento, cada área tem 2 representantes no CTC indicados pelos representantes de áreas. Então eu fui indicado primeiro pelos coordenadores de programa do país, da área de Engenharia 1. De fato o meu nome foi o mais citado. E a Capes acatou. Depois o pessoal da grande área de Engenharia indicou meu nome ao CTC, pois o CTC tem um representante no Conselho Superior. Então, os membros do CTC escolhem um nome para o conselho superior. Então, eu fui para o Conselho Superior da Capes indicado pelos meus colegas do CTC.” (INT 4, Degração Pág. 68-69).

Essa legitimidade perante os pares para indicação dos membros do CTC é reforçada, ainda, pelo entrevistado da Multidisciplinar (Interdisciplinar), representante da

grande-área do conhecimento *brandas-aplicadas*. Porém, este reforça que, mesmo que a comunidade participe da indicação, os nomes destes conselheiros passam pelo crivo da presidência da Capes:

“A composição do CTC é diferente. De modo geral, é o seguinte: os coordenadores dos Programas de Pós-graduação das respectivas áreas são convidados a dar – eu digo “convidados” porque a Capes é uma agência muito aberta e tudo, mas é presidencialista, ou seja, o presidente em relação à nomeações detém poderes. O que não quer dizer que ele vá interferir no conteúdo das áreas, isso é outra coisa. Mas, em relação a nomes, à burocracia da Capes, da composição orgânica da Capes, ele tem uma participação muito forte, presidencialista mesmo. Então, os coordenadores são convidados a fazerem indicações de nomes. São indicados, normalmente, em uma lista tríplice, que é enviada para o presidente da Capes e é ele quem, em última instância diz: “Vai ser fulano e sicrano”. O coordenador e o coordenador-adjunto, ele é quem indica. Ele recebe uma lista, ele não precisa seguir aquela lista, ele pode indicar alguém do seu alvitre, claro que isso não pega bem, mas de toda forma, de acordo com o regimento, estatuto da Capes, é muito presidencialista. Então, a composição assim é feita. Mas não termina aí, uma coisa é você indicar o coordenador, depois os coordenadores das áreas indicados é que vão discutir a indicação de quem vai representar a grande área. Aí nesse segundo momento reúnem-se, por exemplo, Educação, Sociologia, Antropologia, Geografia, História, entre outras e dizem “nosso representante no CTC será fulano de tal”, é um rodízio, etc., não sei como é que se dá lá. Aí esse sujeito é indicado. Normalmente o presidente da Capes acata essa indicação sem problema.” (INT 2, Degravação, Pág. 32/33).

Esta observação, acerca do papel da presidência da Capes na escolha de membros para compor os seus conselhos superiores, pode ser pensada em consonância com o próprio papel propositivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior. Entretanto, sugere que a autonomia e autoridade da presidência da Capes talvez sejam preponderantes, em certa medida, em relação à opinião da comunidade acadêmica.

4.1.3 Contribuição dos conhecimentos produzidos na academia para a formulação do PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020

Com o propósito de investigar a relação entre o conhecimento produzido na academia e a formulação da política de pós-graduação brasileira, expressa pelos PNPG, munidos do criterioso referencial bibliográfico consultado, verificou-se que uma das possibilidades de se pensar esta relação seria a partir da reconstituição da contribuição de intelectuais à política de pós-graduação, seja por meio dos relatos obtidos da base bibliográfica consultada, seja pelos oriundos das entrevistas a membros de comissões de formulação do PNPG. A base teórica aborda sobre as temáticas “conhecimento”, “áreas do conhecimento”, “intelectuais” e “política de pós-graduação”. Os estudos de Horta e Moraes (2005) e Velloso (2006) contribuíram nesta reconstituição indicando, por exemplo, que a participação de intelectuais e o conhecimento experienciado pela academia têm subsidiado a política de pós-graduação brasileira, resguardadas particularidades e diferenças de contribuição entre a Grande Área da C. Humanas e Sociais e as outras. Note-se que estes estudos são publicados após os trabalhos da comissão de elaboração e o lançamento do PNPG 2005-2010.

Durante esta análise sobre a política de expansão da pós-graduação brasileira, ao longo do terceiro capítulo, detalhou-se a discussão de Horta e Moraes (2005) que trata da política de avaliação da CAPES, sob alegação de que nos anos de 1990 seu estilo era vigorosamente pautado por critérios das Ciências Naturais. Entretanto, relataram que após os diversos debates realizados no âmbito do Conselho Técnico-Científico, entre 1999 e 2001, concomitantes à organização de lideranças das Grandes Áreas de Ciências Humanas, houve certa flexibilização nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação. Dentre outros, os autores observaram, por exemplo, que o critério do impacto social dos programas de pós-graduação não eram considerados antes do PNPG 2005-2010, mesmo sendo essenciais para áreas como a da Educação e para outras áreas da grande área das C.

Humanas. Esta flexibilização parece uma contribuição direta à política de pós-graduação e se fez à medida que intelectuais organizados utilizaram resultados empíricos de seus estudos vislumbrando equidade à política.

Nesta reconstituição a periodicidade de avaliação na pós-graduação, conforme explicita o PNPG, também sofreu a intervenção de intelectuais. A revisão de bibliografia, sobre o período de avaliação da Capes, verificou que, após análises nos anos de 1990, feitas por *experts* estrangeiros e da comunidade acadêmica brasileira, o período de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil sofreu certo alargamento, passou a ser trienal ao invés de bienal.

Outra questão posta em debate versava sobre a internacionalização da pós-graduação, com a proposição de realização de doutorado no país e do pós-doutorado no exterior, conforme sugerido por Meneghini (1998). Conforme Velloso (2006) esta proposição foi decisiva para a política de bolsas o que, provavelmente, influenciou as políticas de formação da pós-graduação.

Inferiu-se que os membros das comissões de elaboração dos PNPG, consideravam importante e desejável a participação da comunidade acadêmica na formulação da política pública de pós-graduação. Esta pressuposição se tornava mais evidente à medida que se desvelou a participação da comunidade acadêmica quando da elaboração do PNPG 2005-2010. Em relação ao PNPG 2011-2020, esta participação também não foi descartada, como se constata em função da ampliação do número de participantes delegados à constituição da comissão de elaboração. Foram instituídas na verdade 03 (três) grandes comissões para elaboração do PNPG 2011-2020, e considerada mobilização de grupos e entidades vinculados ao setor, para terem representatividade na comissão.

Além dos dados relativos à produção de conhecimento na pós-graduação nacional dispostos até este ponto, se fez um exercício elementar de busca⁶⁷ do número de

⁶⁷Busca realizada no site <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL2NhcGVzLW1ldGFsaWJwbHVzLmhhvc3RlZC5leGxpYnJpc2dyb3VwLmNvbS9wcm1tb19saWJyYXJ5L2xpYndiYi9hY3Rpb24vc2VhcmNoLmRvP2RzY250PTAmZnJiZz0mc2NwLnNjcHM9cHJpbW9fY2VudHJhbF9tdWx0aXBsZV9mZSZ0YWl9ZGVmYXVsdF90YWImY3Q9c2VhcmNoJm1vZGU9QmFza>

publicações sobre a temática “política de pós-graduação” considerados livros, artigos, imagens e audiovisual como é indicado no sítio de periódicos da Capes. A partir das publicações divulgadas neste portal, por exemplo, encontra-se o número de 2.048 publicações, quando se faz a busca indicando-se os últimos 10 anos, e 2.080 publicações se indicados os últimos 20 anos. Pode-se inferir, minimamente, que houve nos últimos 10 anos crescente produção de conhecimento sobre “política de pós-graduação”. Se o mesmo exercício for feito em relação à busca sobre “ensino superior”, o número de publicações é expressivamente maior.

A despeito da analogia apresentada até aqui este simples exercício retrata, que estudos relativos à política de pós-graduação brasileira precisam ser intensificados. Mas a proposição era saber se de alguma forma esta produção de conhecimento, à medida que se intensificava, também contribuía para a formulação da política para o setor.

À medida que se intensificavam as buscas por respostas evidenciou-se um emaranhado de possibilidades para se pensar os modos e formas de contribuição do conhecimento à política, inclusive ao limite de se pensar, se servir à formulação de políticas é função do conhecimento produzido pela academia, já que no âmbito da pós-graduação a comunidade científica tem movimento próprio se comparado ao ensino fundamental, médio e superior. Portanto, como compreender se os conhecimentos produzidos na academia contribuía para a formulação dos planos em debate e se contribuía como se dava esta contribuição? Se comparadas as grandes áreas do conhecimento, à luz dos estudos relativos ao tema, é possível reafirmar ou não diferenças entre áreas das humanidades e das exatas, bem como, entender como pesam a participação na formulação da política de pós-graduação?

Para elucidar estas proposições os entrevistados foram questionados sobre como entendiam a evolução das políticas de pós-graduação no Brasil, nos governos de FHC (1995-2002) e de Lula (2003-2010), da perspectiva da participação da comunidade acadêmica. Interpelou-se, ainda, se os conhecimentos produzidos na academia contribuía

WMmZHVtPXRydWUmaW5keD0xJmZuPXNIYXJjaCZ2aWQ9Q0FQRVM%3D&buscaRapidaTermo=pol%C3%ADtica+de+p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o&x=47&y=10>. Acesso em 02 Dez. 2013.

para a formulação da política explicitada nos planos nacionais de pós-graduação elaborados entre 1995 e 2010. (questões 4 e 5 – Apêndice).

Das possibilidades latentes, a partir deste ponto serão apresentadas as relações referentes à disposição e distribuição dos programas de pós-graduação, às orientações de financiamento e às diretrizes traçadas pelos planos do setor.

Identificou-se que os planos de pós-graduação têm relação direta com o conhecimento, não necessariamente, na vertente sugerida do conhecimento contribuir como vetor da política, mas, da política interferir, diretamente, nas diretrizes que norteiam a produção deste conhecimento. Segundo relatos, os planos interferem principalmente na indução do crescimento de programas de pós-graduação, na política de financiamento do setor, seja por crescimento espontâneo ou induzido, e na definição de diretrizes e normas orientadoras dos rumos a serem seguidos pela pós-graduação, seja na perspectiva profissional, seja na acadêmica.

Por exemplo, quando indagado se o conhecimento produzido na academia contribui diretamente para a formulação da política de pós-graduação o entrevistado das Engenharias afirmou categoricamente que não. Disse: *“Não. Os PNPG tentam orientar e definir certos objetos pra serem alcançados. A produção de conhecimento é uma consequência da eficiência da PG: quer dizer, aumentou a pós-graduação, aumentou a produção.”* (INT 04, Degravação, Pág. 72).

Ainda nesta perspectiva dos rumos para a pós-graduação, outro entrevistado chamou atenção para uma relação específica entre conhecimento e a política de pós-graduação ao dizer que, em geral, conhecimentos recentes definidos pela comunidade científica mundial passam a ter destaque e a receber o olhar da política. Citou, por exemplo, a área de nanociências⁶⁸ e nanomateriais, que tomaram uma dimensão maior no plano de 2011-2020 em relação ao PNPG anterior (PNPG 2005-2010), em função da relevância que

⁶⁸No Brasil, o apoio, com recursos específicos, a projetos na área de N&N, iniciou-se em 2001, com a criação das Redes Nacionais de Nanotecnologia. Posteriormente, em agosto de 2005, foi lançado o Programa Nacional de Nanotecnologia (PNN), que vem recebendo apoio continuado do MCT. Em 2007, o lançamento do Plano de Ação 2007-2010: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional consolidou a área de N&N como estratégica para o país. A nanotecnologia, por exemplo, entrou na pauta de investimentos do governo no Plano Plurianual (PPA) 2000-2003. No PPA 2004-2007, a área ganhou um programa específico.

essa área tem para o futuro da Ciência, Tecnologia e desenvolvimento econômico do país. Pois é uma atividade específica da *“Academia que leva a uma proposta de Política Científica e Tecnológica no país. Apoiar a área de Ciências e Tecnologia, de nanociências e de nanotecnologia é importante, porque a comunidade está dizendo, mostrando e demonstrando que isso é importante no futuro. Então vira parte do plano.”* (INT 01, Degravação, Pág. 12).

Em relação ao conhecimento contribuir para a formulação da política de PG, conforme alguns relatos de membros das comissões de elaboração dos PNPG, utilizou-se de dados e conhecimentos produzidos na academia para objetivamente diagnosticar a realidade da pós-graduação no Brasil e utilizar este retrato do setor na formulação e, principalmente, acompanhamento da política. Colaboração tanto quanto plausível, já que seria no mínimo falacioso imaginar que se elaboraria uma política sem se ter clareza da realidade que se tem e que se pretende transformar. Todavia, a questão do acompanhamento da política de pós-graduação revelou-se como ponto conflituoso. A comunidade acadêmica, representada pelos membros das comissões de elaboração dos PNPG, sugeriu a necessidade de se manter um olhar permanente sobre o que se tinha, o que se pretendia e o que seria concretizado após o lançamento de ambos os planos. Esta questão é fortemente presente nos depoimentos dos intelectuais entrevistados. Intuitivamente é como se dissessem: somos chamados a elaborar diretrizes para a política de pós-graduação que nos orienta, mas não nos basta elaborar a política precisamos dispor de formas de acompanhá-la, bem como, de garantir sua concretização e evolução.

Esses anseios dos intelectuais membros das comissões por mapearem a realidade e por garantirem o acompanhamento dos planos podem ser evidenciados na participação dos intelectuais durante os trabalhos da comissão. Inclusive, ao observar a influência direta de suas respectivas áreas do conhecimento na elaboração dos planos nacionais de pós-graduação em questão. Por exemplo, um entrevistado, representante da grande área das Ciências Exatas e da Terra (C. Duras) afirmou que: *“como eu sou da área de física, achei que a gente tinha que, nesse plano (2005-2010), trazer alguns dados que fossem numéricos, que se pudessem controlar – número de bolsas, coisas desse tipo, etc.”* (INT 1, Degravação Pág. 7).

Reforça o destaque à possibilidade de se constituir o acompanhamento mais preciso da evolução da pós-graduação. A intenção do PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020 abrangia a proximidade entre a realidade existente e o horizonte almejado. Todavia, a influência diferenciada de intervenções de cunho político falou mais alto, e pode-se concluir que no momento de garantir e acompanhar resultados das metas propostas para a pós-graduação, à academia não foi dado o mesmo fôlego oferecido quando da necessidade de se elaborar a política de PG. O entrevistado, da Biologia, pontuou enfaticamente,

“que tanto nesta [referindo-se ao PNPG 2011-2020] quanto na outra, nós fizemos um estudo, fizemos projeções e fizemos um “onde estamos” e “onde queremos chegar”. Está certo? Só que neste primeiro caso aqui, que foi o plano nacional de 2005 a 2010, tudo foi feito. Na hora que o presidente da comissão ia organizar a primeira visita, começar a fazer a divulgação e a implementação, nós íamos fazer, na verdade, um acompanhamento das pós-graduações. Essa era a intenção: divulgar o que a gente pensou ao longo desses anos e trabalhar com cada uma delas com uma perspectiva de projeto que teria um acompanhamento por membros da comissão ou comissões nomeadas pelas pós-graduações. Naquela época, o Ministro da Educação concordou que ia fazer, mas depois “tirou o tapete” e nós não conseguimos fazer este acompanhamento.” (INT 7, Degravação, Pág. 138-139).

Sobre a necessidade de acompanhamento do que havia sido planejado, a partir do intenso trabalho das comissões, fez crítica relevante à descontinuidade do que foi pensado e definido no PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020. Além da descontinuidade, ressaltou em seu depoimento a discrepância entre o que a política formulada pensa e diz e o que a política praticada realiza. Esta questão será tratada na seção seguinte.

De outra perspectiva, olhando-se para o acompanhamento permanente da política de pós-graduação, porém, observado ao longo dos permanentes encontros entre membros de conselhos representativos da academia, junto às instâncias de fomento à política de pós-graduação, o debate relativo aos rumos desta política parece ser

relativamente tangencial. Quando se ouve o representante da Linguística, Letras e Artes (C. Brandas-Aplicadas) pode-se perceber a crítica à participação dos intelectuais da área, mesmo quando estes são consultores e fazem parte de colegiados superiores como o Conselho Técnico Científico da Capes. Relata o dia a dia das reuniões do CTC e afirma que não se discutiu no âmbito das reuniões do CTC de Linguística, Letras e Artes sobre a formulação dos planos nacionais de pós-graduação:

“Eu, por exemplo, estava no CTC, eu não faltei a nenhuma reunião do CTC, eu fiquei lá praticamente 6 anos... e nunca soube de nada. Eu soube do Plano Nacional de Educação pelos jornais, mas no CTC nunca foi discutido nada...Não foi, nem do Plano Nacional e nem o plano de pós-graduação. Nada foi discutido. Discutiam-se coisas mais genéricas sobre a pós-graduação. E daquilo que a gente discutia, eu tenho impressão que alguma coisa foi incorporada. Eu tenho a impressão, inclusive, pelo modelo do Plano, que ali eles devem ter distribuído serviço assim: olha, você é de tal área, então cuida disso, você cuida daquilo... Um grupo aqui, um grupo acolá, e tal. Mas no Conselho Técnico Científico enquanto um organismo, em nossa área de Linguística, Letras e Artes, não...”
(INT 6, Degravação Pág. 101).

O mesmo intelectual, insistiu nesta crítica, conferindo à falta de articulação, ao exacerbado individualismo e ao isolamento produtivo dos intelectuais de sua área como justificativa para a ausência de contribuição da Linguística, Letras e Artes para com as esferas do Estado e da política de pós-graduação. Afirmou que:

“o grande problema para os colegas de Letras é fugir dessa tendência hiper individualista atual, em que a pessoa está preocupada somente consigo própria. Quer dizer, não tem horizonte mais amplo para pensar que o trabalho dele vai render muito mais se ele compartilhar, se ele interagir com colegas, com a Instituição e inclusive com as esferas de Estado. Então eu não vejo essa

articulação aí entre os pares... Cada um está preocupado com a sua carreira, com quantos títulos ele vai publicar etc.” (INT 6, Degração Pág. 114).

Note-se que o representante da Linguística, Letras e Artes foi escolhido, entre membros do CTC da Capes para compor a amostra da pesquisa, dando conta do critério de abrangência das nove áreas de conhecimento da Capes. E que, nem na comissão de elaboração do PNPG 2005-2010, nem na do PNPG 2011-2020 há membros nomeados que sejam originários desta área.

Note-se, também, que ao contrário da afirmação advinda da grande área da Linguística, Letras e Artes, Horta e Moraes (2005) afirmam, conforme descrito anteriormente, que proposições das grandes áreas de C. Humanas foram consideradas para a elaboração da política de pós-graduação expressa no PNPG 2005-2010. E que estas se deram em função justamente da organização das lideranças da área e dos debates realizados pelos representantes das C. Humanas no âmbito do Conselho Técnico-Científico, entre 1999 e 2001.

Recupera-se a discussão de Velho (1999) que discute diferenças entre as Ciências Humanas Sociais e as Ciências Naturais, em relação aos modos de socialização de pesquisadores. Parecem reveladores estes depoimentos à medida que corroboram a constatação da pesquisadora de que há graus diferentes de desenvolvimento e organização nas C. Humanas, além das diferenças existentes entre as C. Humanas e Sociais e as ciências exatas.

Diferenças da participação do conhecimento na política também podem ser entendidas à luz da disposição dos programas de pós-graduação. O Sistema Nacional de Pós-Graduação apresentou crescimento expressivo ao longo dos anos, conforme demonstram dados da pós-graduação apresentados no capítulo anterior e no início desta seção. Este crescimento pode ser atribuído a uma preocupação permanente pela expansão da pós-graduação. Ressalte-se que a preocupação pela expansão da pós-graduação vem sendo descrita nas metas dos planos nacionais de pós-graduação existentes (PNPG 1975-1079, PNPG 1982-1985, PNPG 1986-1989, PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020), sendo latente, nos últimos dois planos, a ideia de que além de crescer o sistema de PG precisaria

se diversificar, apurar o seu modelo de avaliação, e se consolidar no contexto internacional de pós-graduação.

Outrossim, do ponto de vista orçamentário observa-se que entre 2004 a 2011 o orçamento destinado à PG mais que dobrou, conforme Figura 3:

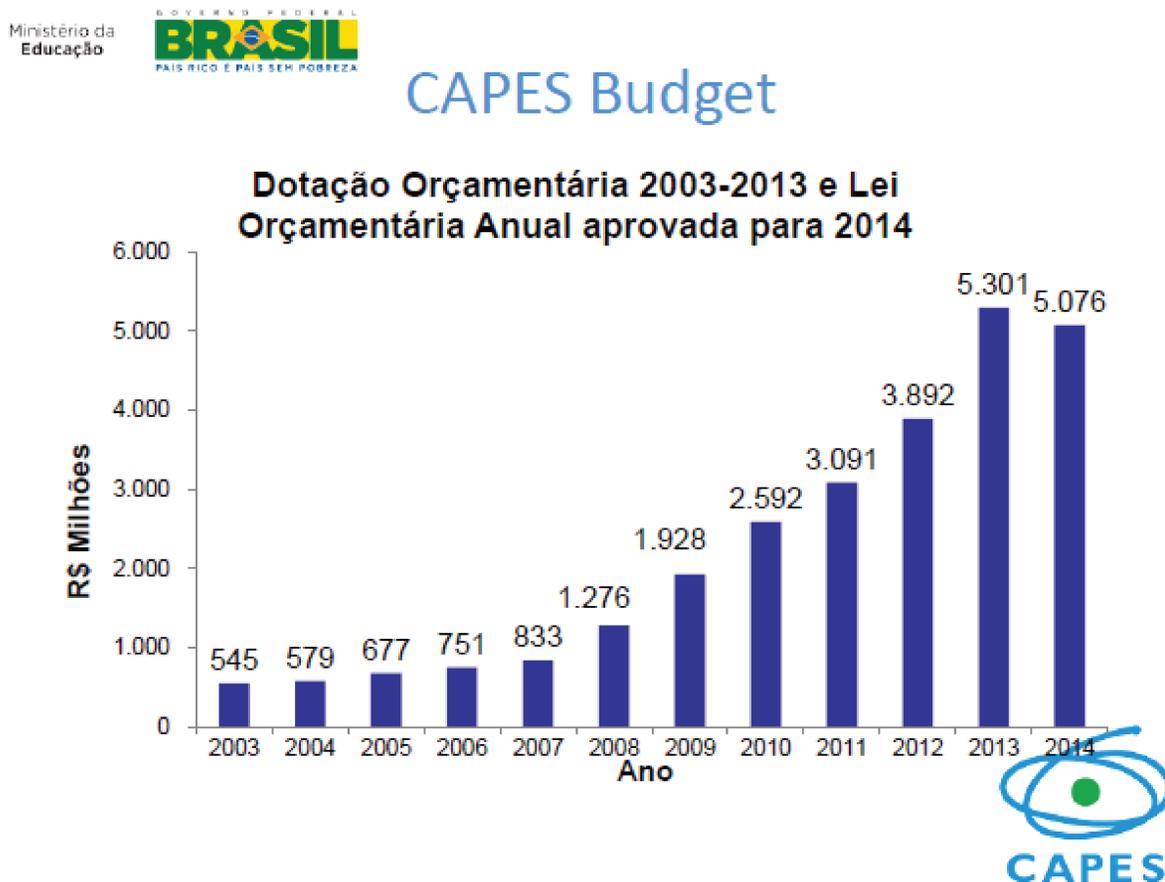


Figura 4– Dotação Orçamentária CAPES 2003-2013

Fonte: Capes

Todavia, esta evolução orçamentária ainda não foi capaz de dar conta, na mesma proporção, de eliminar as assimetrias de regionalidade e de áreas do conhecimento identificadas no SNPG, conforme dados minuciosamente indicados nos documentos dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020. No tocante à redução das assimetrias regionais, o PNPG 2011-2020 anunciou a necessidade de uma redefinição da política que garanta a interiorização do ensino superior, ou seja,

Embora a política até agora vigente tenha sido importante para consolidar a pós-graduação em algumas mesorregiões fora do eixo Sul/Sudeste, o quadro atual requer uma redefinição dessa política, articulando os governos estadual e federal, para garantir o processo de interiorização do ensino superior de qualidade, sintonizado com as vocações regionais em todo o território nacional. (BRASIL, 2010a, v. 1, p. 152).

Em relação às assimetrias de programas por áreas do conhecimento, como pode ser observado pelos gráficos de distribuição de programas de PG por grande área do conhecimento (gráficos 12 e 13), comparados os anos de 2004 e de 2011, as variações percentuais de distribuição dos programas tiveram redução, ainda que pequena, na maioria das áreas. Com exceção das Ciências Sociais que aumentou de 11,8% para 12,3%, da Linguística, que aumentou em 0,1% e a Multidisciplinar que teve uma evolução considerável, passando de 6,5% em 2004 para 12,4% em 2011.



Gráfico 12 – Distribuição de Programas PG por Grande Área – 2004

Fonte: GeoCapes.



Gráfico 13– Distribuição de Programas PG por Grande Área – 2011

Fonte: GeoCapes.

Logo, ao se observar que a distribuição dos programas de PG por grande área é mais simétrica em 2011 que em 2004, evidencia-se que o controle de indução do crescimento de programas é realizado pela Capes e que no âmbito desta agência se decidiu,

nos últimos anos, por uma política de redução das assimetrias de áreas do conhecimento, bem como de forte incentivo à grande área Multidisciplinar. Os conhecimentos produzidos na academia utilizados para retratar a realidade brasileira quando da elaboração do PNPG 2005-2010, segundo um dos entrevistados, contribuiu para traçar um mapa das áreas regionais e das áreas do conhecimento que precisavam ser desenvolvidas. Segundo seu relato, à época, a Capes estabeleceu um “link” permanente com a comunidade científica à medida que se abriu para ouvir e receber contribuições de associações e entidades representativas da pós-graduação. E que a questão das assimetrias regionais e de áreas foi um ponto que emergiu deste diálogo, de modo que essa “*abrangência regional e nacional pudesse se constituir uma bússola para o crescimento da pós-graduação*” (INT 03, Degravação, Pág. 59-60).

Na mesma linha de pensamento, o representante das C. Sociais Aplicadas (das *brandas puras*) elucidou com muita propriedade sobre as particularidades, da contribuição do conhecimento científico à formulação da política de pós-graduação, evidenciadas nos planos nacionais de PG. Afirmou que o conhecimento científico produzido na academia contribuiu para a operacionalização necessária à formulação do plano. Segundo o representante das *brandas-puras*, este conhecimento construído e acumulado nas diversas áreas contribuiu de forma autônoma para se compreender o que se tinha de realidade e o que se pretendia a partir do planejamento da política expressa nos planos. Planejamento este que nesta tese é compreendido, à luz de Villanueva (2003, p. 26), como processo de constituição da tomada de decisão sobre a política.

Ele nos relatou que “*as áreas têm uma enorme autonomia e, digamos, creio que assim como na nossa, em todas, o eixo, a coluna vertebral das decisões partia do conhecimento científico que cada área conseguiu construir, acumular*” (INT 08, Degravação, Pág. 191). Em seguida, citou elementos relativos a esta contribuição direta do conhecimento produzido na academia como orientador da política de PG, tais como:

"avaliação de curso; classificação de periódicos; avaliação de currículos do corpo docente; definição de padrões mínimos, por exemplo, do que deve ser uma biblioteca na área de Sociais; o que deve ter uma linha de pesquisa bem definida

para um programa de pós-graduação?; qual deve ser a articulação mínima de conteúdos para dar uma formação adequada ao nível de mestrado?; qual deve ser a intensidade da pesquisa nas áreas.” (INT 08, Degravação, Pág. 191).

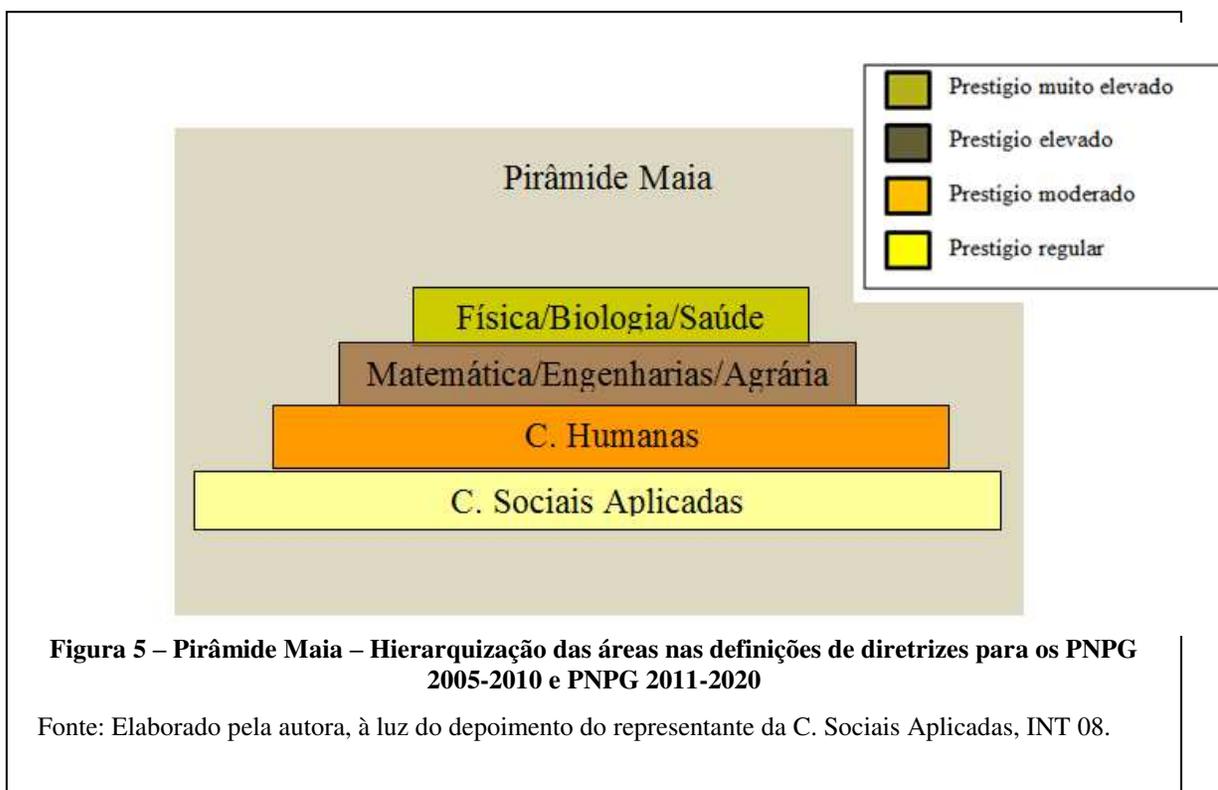
Ressalte-se que nesta perspectiva de autonomia das áreas, o representante das Ciências da Saúde, em seu depoimento, relativo à sua participação na Comissão de elaboração do PNPG 2011-2020, esclareceu que durante a elaboração deste PNPG “*não havia um plano para a Sociologia, para a Filosofia. Havia um plano de linhas gerais, aonde certamente isso marcava um pouco a atuação de cada área, mas não havia um plano para cada área específica*”. (INT 05, Degravação, Pág. 222). Afirmou que a contribuição do conhecimento produzido nas diversas áreas foi determinante para o delineamento da realidade da pós-graduação, feita por meio da análise do levantamento dos resultados da pós-graduação, identificados ao longo do trabalho da comissão por meio das contribuições de cada área ao desenvolvimento nacional.

Entretanto, retomando-se a análise do representante das C. Sociais Aplicadas referiu-se, também, a certa relativização da contribuição do conhecimento, à medida que são pontuadas questões estratégicas de orientação geral da política, como fixação de metas, no âmbito dos conselhos superiores da Capes e das comissões de elaboração dos PNPG. Anunciou que esta relativização pode ser atribuída ao que nomeou de fator político acadêmico ou político científico, quanto à hierarquização de conhecimentos científicos, identificada em qualquer reunião de CTC das quais participou:

“Então, a hierarquização é produto da história de como a ciência se construiu e se organizou no Brasil. Você tem comunidades científicas que por motivos históricos acumularam prestígio, poder, e também circunstâncias muito grandes. Isso existe em qualquer país do mundo. A política existe, mas eu diria que no caso do Brasil, as áreas extremamente poderosas estão no topo da cadeia alimentar, no sentido político, são as áreas de saúde e as das ciências ditas duras, em particular Física e Biologia. Não tanto as tecnológicas. E curiosamente, também não, uma

que nós consideramos uma ciência dura, que é a Matemática. Também não. Estou falando da Física e da Biologia e saúde.” (INT 08, Degração, Pág. 191).

Em continuidade ao seu relato, ilustrou o que chamou de hierarquização de conhecimentos ao aludir a uma Pirâmide Maia (Figura 4). Em sua interpretação afirmou que a hierarquização do conhecimento, enquanto elemento que interfere na orientação da política de PG, tem destaques diferenciados entre as áreas do conhecimento, sendo que os degraus desta pirâmide identificam graus diferentes de poder e força, de uma área em relação à outra, na definição da política e alegou que *“nas diretrizes e nas orientações da política, esse é o tipo de fator extra-científico, embora científico acadêmico, que pesa.”* (INT 08, Degração, Pág. 191-192).



O entrevistado fez questão de destacar em seu depoimento que seu comentário não se tratava, por exemplo, de uma exposição de mágoas em relação à influência de sua área do conhecimento, *brandas-puras*, na política. Assinalou, inclusive, que a *“Economia,*

compensa essa fraqueza na hierarquia científica, com outras fortalezas”, todavia, não especificou quais ou de que modo. E prosseguiu, com objetividade e rigor, discorrendo sobre este fator político-acadêmico, relativo à hierarquização das áreas:

“Estou dizendo como é que eu vi. Você tem que entender também que isto é produto da história e das circunstâncias. Não tem nenhuma discriminação proposital. Não há nenhum desrespeito. O trato é igualitário, no pessoal, é digno. Ninguém te põe para fora da sala. Estou dizendo que no jogo do poder, de cursos, de forças, de falas, de opiniões que pesam mais do que outras. Então aqui você já vê que não é só no plano do conhecimento científico. Aqui é um pouco mais. E, aliás, acontece fora da Capes. Uma manifestação do Conselho Regional de Medicina não tem o peso de uma manifestação do Conselho Regional de Sociologia ou de Economia.” (INT 08, Degração, Pág. 192-193).

Chamou atenção a especificidade que o entrevistado elegeu no caso da contribuição da área da Educação, ao afirmar que *“a atividade de ensino superior, se nutre pouco do conhecimento científico desenvolvido na área da Educação”*. E continuou: *“Você não perguntou, mas se eu tiver que fazer um comentário especificamente sobre a área de Educação, direi: eu sempre senti falta desta área e não só na Capes, no CTC, também, na Unicamp”* (INT 08, Degração, Pág. 192-193). Embora, não fizesse parte do roteiro de entrevista (Apêndice), o destaque se faz à medida que este parece ser um ponto que poderia servir de mote a futuros estudos, que considerem inclusive o desempenho da área.

Além da hierarquização das áreas como fator-acadêmico ou científico que influencia diretamente na formulação da política, elencou outro fator que interfere nesta relação do conhecimento como contributo para a formulação da política, o que chamou de fator político-político. Referindo-se a este fator político-político fez menção às prioridades que cada governo elege, à medida que assume, com respaldo eleitoral, suas funções deliberativas dentro do Estado democrático brasileiro e ponderou que esta eleição de prioridades é legítima, todavia, alertou que é necessário se *“ter um mínimo de*

discernimento para encontrar um caminho que comporte as várias personagens do conhecimento científico, o poder político-acadêmico e político-político.” (INT 08, Degravação, Pág. 192-193).

Outro ponto que corrobora para alimentar este jogo de poder político-político é a questão do financiamento da pós-graduação. A partir dos anos de 1980, a política de governo destinada ao desenvolvimento da ciência e tecnologia contribuiu muito para a consolidação dos cursos de pós-graduação das universidades e centros de pesquisas, institucionalizando as ações voltadas para a formação de pessoal em nível pós-graduado para o ensino superior e a pesquisa técnico-científica.

O PNPG 2011-2020 faz um retrospecto sobre esta matéria e evidencia que o financiamento da pós-graduação é dever prioritário do Estado quando toma como base o parágrafo 3º do Art. 218 da Constituição, que estabelece que “o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciências, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho.” (BRASIL, 1988). O financiamento da pós-graduação no Brasil depende unicamente das verbas governamentais, entretanto, em sendo a Capes uma fundação esta pode estabelecer parcerias futuras que o complementem. O mesmo não ocorreria se a Capes tivesse permanecido como autarquia direta, como era até início dos anos de 1990⁶⁹. Como no Brasil a pesquisa básica e aplicada se faz no âmbito das Universidades, em seus programas mais avançados, parcela significativa de recursos para a pesquisa vai para as universidades, como acontece com o CNPq, Fundos Setoriais⁷⁰, FINEP e o próprio MCT. Outra fonte é o MEC, por meio da garantia de professores doutores em tempo integral para a atividade de pesquisa. (BRASIL, 2010a, v. 2, p. 295).

⁶⁹A Capes transformou-se em fundação pública pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, o que lhe confere maior flexibilidade administrativa e orçamentária na condução de suas iniciativas. De 1982 a 1989, a Capes vive um período de estabilidade. A transição para a Nova República, em 1985, não traz mudanças. A continuidade administrativa torna-se uma marca da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-graduação No governo Collor, a Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, extingue a Capes, desencadeando intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguem reverter a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional). Em 12 de abril do mesmo ano, a Capes é recriada pela Lei nº 8.028. A Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a Capes como Fundação Pública, o que confere novo vigor à instituição (BRASIL, c2006b).

⁷⁰Os fundos setoriais apontam para a vinculação entre financiamento de pesquisa e demanda empresarial. Ler sobre em Sacramento (2011).

Nas décadas seguintes, em particular entre 2008 e 2011, pode-se observar uma evolução extraordinária do orçamento da Capes, da ordem de 1,28 bilhões de reais, em 2008, para 3,04 bilhões, em 2011. Isto pode ser verificado no Gráfico 14, que trata da dotação e execução orçamentárias da Capes no período entre 2004 e 2011, em bilhões de reais.

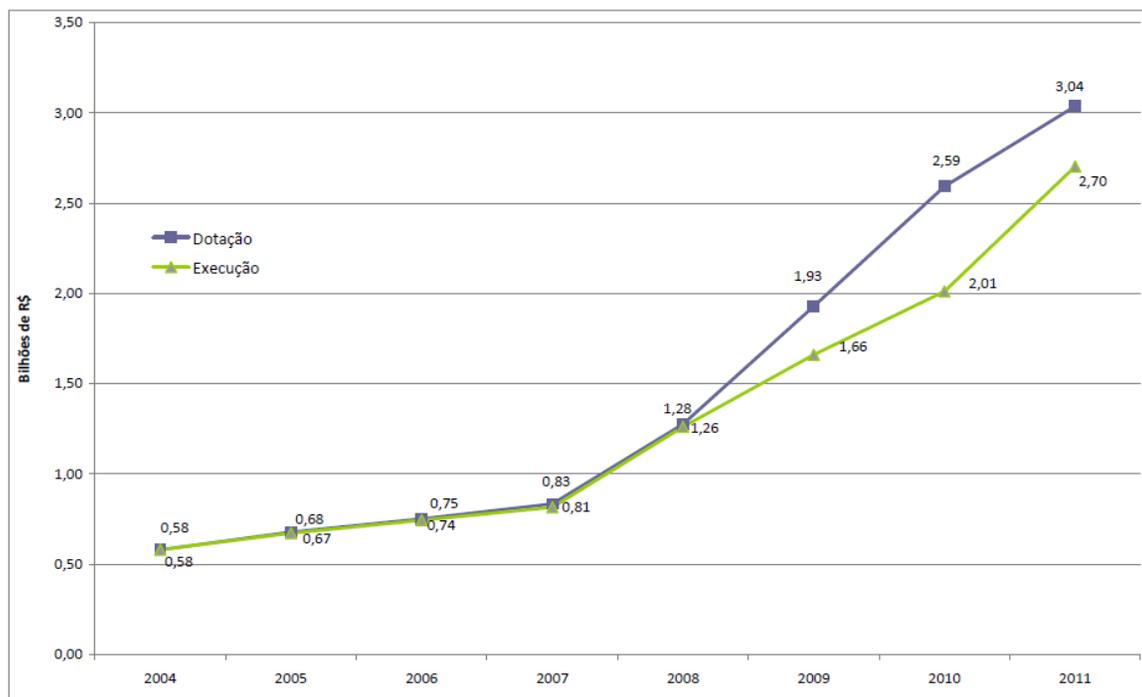


Gráfico 14 – Dotação e Execução orçamentárias da CAPES – 2004 a 2011 (bilhões de R\$)

Fonte: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/ORÇAMENTO_2004-2011_graficos.pdf>.

A comunidade acadêmica, aqui representada pelas comissões de elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020 parece concordar com esta possibilidade de interação público e privado, quando se trata de garantir recursos compatíveis ao crescimento do setor, à medida que dispõe claramente no texto do PNPG 2011-2020 sugestões para se garantir estes recursos. Sugere que além dos recursos dos Fundos Setoriais, há a necessidade de se

estimular a parceria dos programas com as empresas, na busca de suporte financeiro para a ampliação do número de bolsas. Isso deveria ser feito, sobretudo, em áreas que participam de cadeias produtivas, visando formar

recursos humanos capazes de alavancar o desenvolvimento econômico e social. (BRASIL, 2010a, p. 33).

O que não quer dizer, em hipótese alguma, que a comunidade tenha, ao longo da história da pós-graduação brasileira, se manifestado favorável a que o financiamento da pós-graduação deixasse de se dar na esfera do Estado.

Entretanto, em relação à participação da comunidade acadêmica na consolidação da política pública de pós-graduação, quando se toma o financiamento do setor para análise desta participação no período em estudo, entre 1995 e 2010, identifica-se que os dados apontaram para diferenças de postura da comunidade acadêmica em relação à sua participação na política de pós-graduação nacional. Para melhor retratar estas diferenças as observações serão detalhadas, tomando-se como parâmetro dois períodos distintos: o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC e o de Luis Inácio Lula da Silva – LULA.

Como discutido no Capítulo 3, há diferenças pontuais entre estes dois governos em relação ao setor de pós-graduação. Evidências que remetem, mais uma vez, à ausência de continuidade e de acompanhamento das proposições norteadoras da política de PG.

Aqui não cabe dissertar sobre a política de educação superior⁷¹ proposta nestes governos, porém, é importante situar, para que se possa entender, em que contexto a política de pós-graduação está inserida no período entre 1995 e 2010, ainda que com políticas mais independentes, via de regra, estipuladas no âmbito da Capes. Sendo assim, a gestão de FHC foi marcadamente definida por uma política educacional pautada no ideário da privatização-mercantilização⁷² e da garantia de qualidade⁷³, esta última articulada a

⁷¹Sobre contrarreforma universitária ler Leher (2004). E, ainda, consultar Brasil (2003b, 2003c, 2003d, 2003e, 2003f).

⁷²A privatização é o elemento central da política econômica e da retórica do neoliberalismo. No Brasil, a doutrina neoliberal passa a direcionar a política brasileira a partir do governo de Fernando Collor de Mello. Foi, no entanto, nos governos de Fernando Henrique Cardoso que essa política foi acentuada por meio de uma série de reformas no Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais. Os pressupostos básicos da reforma do Estado no Brasil estão especificados no *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*, publicado em novembro de 1995, que “define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira”. (BRESSER PEREIRA, 1998, p.186). Consultar o “*Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*” em Brasil (1995b).

⁷³A Avaliação dos Programas de Pós-graduação compreende os processos de Acompanhamento Anual e de Avaliação Trienal do desempenho dos programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG. A Avaliação Trienal é realizada ao final de cada triênio, sendo o ano de sua realização

partir da constituição de uma dinâmica própria de avaliação em todos os níveis educacionais. Em relação a estes aspectos os intelectuais da Multidisciplinar e das C. Sociais Aplicadas fizeram alguns destaques.

Em relato, o representante da Multidisciplinar fez um diagnóstico sintético e objetivo da participação da comunidade acadêmica em relação à instituição, no governo FHC, quanto a um novo desenho da avaliação nacional de pós-graduação⁷⁴.

“Esse novo desenho da avaliação era, em certa medida, coerente com as medidas que o governo Fernando Henrique vinha tomando, também, no âmbito da Universidade, pelo Exame Nacional de Cursos, e com relação à Educação Básica e a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho Escolar. Essa dinâmica da Avaliação é que foi uma tônica do governo Fernando Henrique muito forte, cuja ressonância até hoje é mais do que significativa. A Comunidade Científica se envolveu de modo a produzir no interior da Capes, visões bastante diferenciadas a respeito do rumo que esse novo perfil da Avaliação iria tomar, sendo que se percebia, desde aquele momento, uma corrente mais favorável à forma mais rigorosa, mais numerológica e mais restrita da Avaliação, via de regra, apoiada pelas chamadas ciências duras, em contrapartida à crítica que foi feita, de modo geral, da parte das ciências humanas e sociais que estava vindo no horizonte uma intensificação do trabalho,

estabelecido pela seqüência histórica do processo de avaliação da CAPES. Os resultados da avaliação de cada programa são apresentados na "Ficha de Avaliação" definida pelo CTC, de que constam, no que se refere aos vários quesitos e itens avaliados, os atributos a ele consignados, com os respectivos comentários e justificativas da comissão avaliadora, e, ao final, o conceito correspondente ao seu desempenho no triênio, na escala de 1 a 7 adotada. Tais resultados podem ser contestados pelas instituições de ensino mediante a apresentação de recurso contra a decisão inicial comunicada pela CAPES e, uma vez homologados pelo Ministro da Educação, são válidos até a homologação dos resultados da Avaliação Trienal subsequente. Os resultados da Avaliação Trienal realizada pela CAPES, além de indicarem a qualidade do desempenho e a posição relativa de cada programa no contexto de sua respectiva área, servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais de investimento na pesquisa e na pós-graduação e fundamentam as deliberações do Conselho Nacional de Educação sobre quais cursos de mestrado e de doutorado obterão, para vigência no triênio seguinte, a renovação de seu "reconhecimento".

Os dois processos – Avaliação das Propostas de Cursos Novos e Avaliação dos Programas de Pós-graduação – são alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os consultores acadêmicos. Fonte: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas/2316>>.

⁷⁴Ler sobre mudança no desenho de avaliação da pós-graduação a partir de 1998 em Balbachevsky (2005).

uma busca de uma produtividade bastante intensa. Então, não foi um momento de muito consenso, foi um momento de muito conflito. Claro que com isso houve alguma negociação etc., mas o padrão proposto naquele momento, de fato se institucionalizou e de certo modo continua até hoje.” (INT 02, Degravação, Pág. 34).

Ao retomar a discussão de Villanueva (2003), apresentada no Capítulo 2, pode-se compreender que neste tipo de participação a política se sobrepõe ao conhecimento. Os relatos indicam que a opção pela política de avaliação foi definida a partir da forte coesão da elite política dominante e não pela participação dialógica da comunidade acadêmica, ainda que esta não tenha se omitido ante as proposições de avaliação e entraves financeiros desse governo. Isto é curioso, porque justamente no governo do Fernando Henrique Cardoso⁷⁵, que é um sociólogo de carreira universitária, e que tinha à frente do Ministério da Educação um ex-reitor, um intelectual, Paulo Renato⁷⁶, as políticas para as universidades federais foram extremamente desmotivadoras uma vez que houve escassez de recursos, os salários estavam corroídos, os concursos bloqueados, as instalações universitárias precárias, havia um número considerável de professores-substitutos em vagas definitivas, além de uma clara abertura ao ensino privado-mercantil. Destaque-se que nenhuma universidade federal foi criada ao longo dos seus oito anos de mandato. Panorama este que resultou, por exemplo, na mobilização da comunidade acadêmica, por meio de adesão à histórica greve com a participação de todas as instituições educacionais federais em todo Brasil, iniciada em meados de 2001 e finalizada apenas no primeiro trimestre de 2002.

⁷⁵Fernando Henrique Cardoso - Ex-Professor catedrático de Ciência Política e atual Professor Emérito da Universidade de São Paulo. Presidente do Club de Madrid e co-Presidente do Inter-American Dialogue. Membro honorário Estrangeiro da American Academy of Arts and Sciences. Membro dos Conselhos Consultivos do Institute for Advanced Study, de Princeton, e da Fundação Rockefeller, em Nova Iorque. Professor na Universidade de Brown, em Providence. Presidente da Fundação Osesp. Graduado na Universidade de São Paulo, afirmou-se desde o final dos anos sessenta como um dos mais influentes intelectuais latino-americanos na análise de temas como os amplos processos de mudança social, desenvolvimento e dependência, democracia e reforma do Estado. Sobre Ensino superior no governo FHC consultar Cunha (2003).

⁷⁶Paulo Renato Costa Souza (Porto Alegre, 10 de setembro de 1945 - São Roque, 25 de junho de 2011) foi um economista e político brasileiro. Formado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Unicamp – na qual também tornou-se professor-titular de Economia. Foi o ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

Entretanto, para a pós-graduação, embora durante a gestão de FHC não tenha havido a elaboração de um plano oficial, escrito e divulgado, existiu um conjunto de iniciativas que estavam muito bem articuladas, dentre elas: *i*) clara mudança no sistema de avaliação, indicando que os programas de pós-graduação deveriam ser avaliados em uma escala de conceitos de 1 a 7⁷⁷; *ii*) a implantação do mestrado profissional⁷⁸, de certa forma considerada como um avanço no sentido do desenvolvimento do conhecimento, uma vez que a pós-graduação, que em geral é muito acadêmica e voltada para a reprodução da academia, passaria a interagir com o mercado profissional na busca pela inovação científica; *iii*) expansão da pós-graduação, com expansão de áreas do conhecimento, porém, sem correções no valor e na quantidade de bolsas de pós-graduação; e *iv*) a internacionalização do sistema.

Segundo informações constantes do documento do PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004c), entre 1995 e 2003, houve crescimento significativo nas titulações e no número de matrículas, especialmente no doutorado, sem o correspondente crescimento no orçamento da Capes, o que retrata claramente que neste período houve expansão do sistema de pós-graduação, entretanto, às custas de uma desmedida redução de financiamento, já que os investimentos por aluno matriculado e por aluno titulado sofreram decréscimo de 42% e de 67%, respectivamente.

	1995			2003			Crescimento (%)		
	M	D	Total	M	D	Total	M	D	Total
Programas de Pós-Graduação			1.320			1.819			38
Alunos:									
Matriculados (I) *	46.152	20.095	76.295 **	46.152	20.095	132.321 **	56	101	73
Titulados (II)	9.265	2.528	13.057 **	9.265	2.528	39.771 **	98	220	205
Investimentos									
<i>(em R\$ mil correntes):</i>									
Orçamento			417.911			544.039			30
Despesas com Bolsas (III)			351.876			440.645			25
Despesas com Bolsas/Aluno									
<i>(em R\$ correntes):</i>									
Matriculado (III) / (I)			5.776			3.330			-42
Titulado (III) / (I)			33.748			11.080			-67

Legenda: M = Mestrado; D = Doutorado

(*) Alunos matriculados em dezembro.

(**) Número de alunos em equivalente mestrado, baseado no valor das bolsas de mestrado e doutorado : 1 doutorado = 1,5 mestrado.

Quadro 3 – Evolução da Pós-graduação e do orçamento e despesas da CAPES 1995-2003 (Orçamento e Despesas em R\$ mil correntes; Fontes: Tesouro + Outras)

Fonte: Coleta/CAPES; site da CAPES (Serviços/Orçamento/Evolução em R\$/Dotação 95/02) e Relatório de Gestão 2003.

Remete-se, mais especificamente, à ausência de um plano nacional de pós-graduação no período concomitante ao governo FHC o representante das C. Sociais Aplicadas que pontuou sobre a participação da comunidade acadêmica e sua contribuição por meio do conhecimento que produz. Alegou que esta participação existiu à medida que veio à tona a discussão sobre o *“processo de avaliação que é a espinha dorsal de todo o mecanismo de controle que a Capes exerce sobre o sistema, sobre os seus atores”*, entretanto, esta *“não foi uma participação organizada e estruturada. Por isso que não teve plano”*. (INT 08, Degravação, Pág. 186-187).

Em seguida, indicou a importância dos governos se abrirem à formulação de políticas como as descritas nos PNPG. Pois a decisão do governo de elaborar um plano de PG evidencia, por exemplo, sua disposição em dialogar com as pressões, desejos e vontades da comunidade acadêmica. Referiu-se à participação da comunidade na elaboração dos PNPG, ao afirmar que quando o governo *“faz um plano, dá um espaço de participação mais estruturada. Você tem que submeter um pouco às vontades e aos desejos do Executivo a sua visão e tem que incorporá-las com um mínimo de permeabilidade”*. (INT 08, Degravação, Pág. 186-187).

Por fim, concluiu com esboço de suas impressões enquanto economista e apresentou um desenho da política de FHC ao afirmar que este

“evidentemente era um governo que apostava todas as fichas de que todo o desenvolvimento seria via mercado. Não mais o Estado. Então, foi o governo das privatizações, foi o governo de estabelecer uma política fiscal, uma política monetária muito rígida, um governo de soltar as amarras da política econômica das demandas dos governadores, dos prefeitos. Tinha que salvar a moeda. Tinha praticamente esse único objetivo. Então, eu não sei quanto de ideologia para o mercado e quanto que tinha de circunstâncias, mas houve uma aposta, como eu disse, uma opção, se você preferir, por o Estado... deixar que a educação superior fosse conduzida pela iniciativa privada.” (INT 08, Degravação, Pág. 185-186).

Em contrapartida, Lula retomou o protagonismo das universidades públicas com reajustes salariais e contratações. Além de um programa ambicioso de ampliação da estrutura, com investimentos condicionados ao cumprimento de metas⁷⁹, conforme disposto no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁸⁰, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), proposto pelo Governo Federal dentro do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC para a Educação.

No âmbito da pós-graduação, segundo dados dispostos no documento oficial do REUNI (BRASIL, 2007b) no ano de 2005, os programas de pós-graduação do Brasil matricularam cerca de 124.000 estudantes de mestrado e doutorado e formaram aproximadamente 9.000 doutores. Nos anos anteriores a 2007, a comunidade científica do país produziu 1,92% dos trabalhos científicos publicados no mundo inteiro, ao mesmo tempo em que 93% dos programas de pós-graduação estavam concentrados em universidades públicas, responsáveis por 97% da produção científica do país. O que indica que a pesquisa desenvolvida no país revela-se fortemente concentrada nas instituições públicas, fato consistentemente reconhecido pelas diversas dimensões do sistema nacional de avaliação.

A gestão Lula colocou-se diante do desafio de retomar uma política educacional superior desenvolvimentista, para garantir acesso e qualidade de ensino a um número cada vez maior de jovens, por meio do fortalecimento da universidade pública. Sendo a expansão e acesso realizados via financiamento induzido, com participação de capital

⁷⁹Conforme documento que fixa Diretrizes Gerais do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). Com a contratação de mais de 9.000 professores de terceiro grau, 14.000 técnicos administrativos e a abertura de 30.000 novas vagas em cursos de graduação. (BRASIL, 2007b)

⁸⁰Consultar documento do REUNI (BRASIL, 2007b).

público e privado⁸¹, e a qualidade, via participação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES⁸², criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Cabe retomar a análise política da pós-graduação brasileira, à luz da participação da comunidade científica sob a perspectiva da política de financiamento do setor quando da elaboração dos PNPG 2005-2010 e 2011-2020, concomitantes ao governo de Luis Inácio Lula da Silva. Se no governo de Fernando Henrique Cardoso a tônica da avaliação, em nome da qualidade, e a discussão sobre a privatização, que estancava o fluxo de recursos para a universidade emergiram como pontos conflitantes, na gestão Lula dois aspectos, avaliação e financiamento, passaram a dialogar e serem explicitados como pontos congruentes e indispensáveis para se realizar uma análise política da pós-graduação no período de 2003 a 2010.

Em termos de financiamento, no âmbito da Pós-graduação, para além dos imbróglis da privatização da educação superior, no período de 2004 a 2010 a execução orçamentária da Capes, destinada ao custeio e investimento da pós-graduação, mais que dobrou; evoluiu da ordem de 0,58 bilhões de reais em 2004 para 2,01 bilhões em 2010 como visto, anteriormente, segundo o Gráfico nº 14 da Dotação e execução orçamentária.

⁸¹Uma forte discussão foi travada no âmbito da comunidade científica em relação à Educação Superior e as propostas e ações do Governo Lula (através de Leis, Projetos de Lei, Medidas Provisórias e Relatórios) indicando que o financiamento proposto à educação superior que prevê recursos públicos e privados é uma orientação da política neoliberal que fere, minimamente, a Autonomia Universitária, e desrespeita o Artigo Nº 207 de Constituição Federal. Sendo elas: a) Legalização das fundações privadas nas universidades, através da sua regulamentação (Decreto Nº 5.205/2004; b) Estímulo à ampliação das parcerias e convênios com as instituições privadas; c) As Parcerias Público Privado que permitem a destinação de verbas públicas para a iniciativa privada e desta para o setor público; d) O Projeto de Lei de Inovação Tecnológica, que repassa a responsabilidade de produção de conhecimento para o setor privado; e) O Programa Universidade para Todos – ProUni (MP Nº 213), que regulamenta o uso de recursos públicos para uso das vagas ociosas nas universidades particulares; f) O Projeto de Emenda Constitucional (PEC 217) da Deputada Selma Schons (PT-PR) que prevê a cobrança de impostos a ex-alunos de universidades públicas; e g) O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004 (BRASIL, 2004e)). Consultar Brasil (2003f). Ler, ainda, Otranto ([200-?]).

⁸²O Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, a saber: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Em depoimento, o representante das C. Agrárias (*duras-aplicadas*) revelou, ao referir-se ao aumento do investimento no setor na gestão Lula, que o orçamento da diretoria de programas e bolsas da Capes – DPB, em 2007, era de R\$ 530 milhões e no ano de 2012 havia ultrapassado a casa dos R\$ 2 bilhões. E reforçou esta evolução ao estimar que, em relação a 2013, o orçamento desta diretoria, não o da Capes, “*será de R\$ 2,8 bilhões. Ou seja, quase R\$ 3 bilhões. Isso significa que a DPB da Capes é maior do que vários ministérios. Ela equivale a um CNPq. Isto porque no governo Lula foi evidente a destinação de recursos para a concessão de bolsas de PG*”. (INT 03, Degravação, Pág. 57-59). E, ainda, arriscou-se numa comparação entre os dois governos (FHC e Lula) ao afirmar, em relação à política de recursos destinada à educação superior, que o “*governo Lula e o governo FHC para as universidades, tiveram dois princípios completamente diferentes. Não é à toa que a gente hoje (em 2012) dobrou o número de alunos nas universidades, porque a ideia do outro governo era fechar mesmo*” (INT 03, Degravação, Pág. 67).

Isto reforça a discrepância entre o sentido de um e outro governo em relação à expansão da educação superior, via investimentos nas universidades públicas. No de FHC, a deferência à privatização e escassez de financiamento público e no de Lula ao investimento induzido do setor da pós-graduação por meio, principalmente, da oferta de bolsas.

Outro destaque agora advindo da representação das Engenharias, refere-se à participação da comunidade científica na orientação permanente da política da pós-graduação, por meio das suas representações junto à Capes e seus conselhos superiores, e sobre a independência de atuação da Capes, em relação aos governos:

“Desde a década de 70 a pós-graduação faz planos nacionais, elabora planos nacionais que normalmente não são aprovados pelo governo. São planos nacionais feitos no âmbito da Capes, porém, que a comunidade referenda. Tem o referendo da comunidade. Geralmente não tem referendo oficial, pois, não passam no parlamento. Agora essa vez [referindo-se ao PNPG 2011-2020] parece que finalmente passou no parlamento. Mas mesmo não passando no parlamento, a

comunidade o enxerga como um norte e participa de sua construção através de representantes que indica e através dessas equipes que, indiretamente, participam. Então, a pós-graduação segue dentro de um certo planejamento e tem certas diretrizes, certos nortes. É muito importante que isso fique claro: a comunidade garante essa coerência sempre, independente do governo que estiver... Então essa relação da comunidade garantindo, quer dizer, a Capes se apoiando na comunidade, portanto, independente da diretoria. A direção de área tem representatividade, o CTC tem representatividade, o conselho superior tem representatividade, as coisas funcionam independentes das mudanças governamentais. É lógico que o governo pode ampliar o apoio financeiro, reduzir o apoio financeiro. Essas coisas existem. Acontecem, mas a estrutura, o direcionamento não muda. Muda a velocidade, a condição de execução das coisas. Então, se o Governo Federal, por exemplo, diminui os recursos à Capes, o CNPq ou outros órgãos federais vão sentir. Se o Governo Federal tirasse os incentivos, também sentiria. Mas a lógica não muda.” (INT 04, Degravação. Pág. 70-71).

Em seu depoimento, ilustra a autonomia da Capes, que é uma coordenação de aperfeiçoamento, o que implicitamente já sugere uma dinâmica de manutenção e aperfeiçoamento. Fez menção ao ano de 2003, primeiro ano, do primeiro mandato do governo Lula, no qual a Capes teve alternância de 03 (três) diferentes presidentes⁸³, a saber: Dr. Abílio Afonso Baeta Neves, de 1995 a 2002, seguido do Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, que esteve à frente da Capes, também, em 2003 e do Dr. Marcel Bursztyn, presidente no período de 2003 a 2004. E, segundo ele, mesmo assim, a Capes “*funcionou de uma maneira normal, sem constrangimento.*” (INT 04, Degravação. Pág. 70-71).

É imperativo reforçar, que entre 1990 e 2004 não houve um plano nacional de pós-graduação. O último plano formalizado havia sido o III PNPG que foi elaborado para o período de 1986 a 1989. Foi durante os dois mandatos do governo Lula que este diálogo,

⁸³Conforme consulta à linha do tempo dos dirigentes da Capes pelo link <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>.

entre governo e comunidade acadêmica, foi reestabelecido mais de perto e culminou nos últimos dois planos nacionais para a pós-graduação brasileira, o PNPG 2005-2010, formulado por comissão instituída em 2004, e o PNPG 2011-2020, por comissão instituída em 2010.

A partir desta intensa interação com a comunidade acadêmica o PNPG 2005-2010 prima por objetivos voltados ao crescimento equânime do SNPG, com destaque ao problema das assimetrias de cursos por região e de cursos por áreas de conhecimento. Esse plano retoma e formaliza a necessidade de crescimento e de investimento para o setor. Já no PNPG 2011-2020, percebe-se certo amadurecimento desta política, constituída no seio da comunidade acadêmica, à medida que ressalta novas preocupações e pontos determinantes para o futuro da pós-graduação: a relação da pós-graduação com a Educação Básica, a internacionalização e a inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação, a necessidade de ajustes no sistema de avaliação do setor, além dos já considerados, expansão da pós-graduação e redução das assimetrias de cursos por regiões e por áreas do conhecimento.

Em relação a um indicador de certo amadurecimento da política, o intelectual da Muldisciplinar (Interdisciplinar) resumiu:

“a presença do Governo Lula permitiu – e continua permitindo – uma maior franqueza, uma maior circulação de ideias e de propostas a respeito dos rumos da pós-graduação, sobretudo com a mudança que houve em 2007 em que a Capes então ampliou o seu âmbito de aplicabilidade institucional ao incorporar a Política Nacional da Educação Básica. Essa foi uma mudança muito significativa porque o pressuposto é que, sendo da mesma agência, esses dois níveis da educação brasileira, o nível da Educação Básica e o da Educação Superior, deveriam então entrar em diálogo, com uma relação mais orgânica entre ambos. Então, essa foi a grande mudança a meu ver, em que o perfil da Capes mudou. Ela não era mais, como no meu tempo, em que era exclusiva da Pós-graduação. Essa visão de que a experiência exitosa na Avaliação, uma avaliação por pares, deveria ser recontextualizada no âmbito da Política Nacional de Formação Docente para a Educação Básica foi a lógica que presidiu a grande mudança: já

que você é exitoso, vitorioso em certa medida, tem um reconhecimento internacional, tem um reconhecimento nacional, com conflitos e contradições etc.. A comunidade científica não abre mão de querer ocupar essa agência, então, agora indica, que você se repense do ponto de vista deste êxito e possa transferir, de uma forma recontextualizada, essa experiência vitoriosa, exitosa, também para uma Política Nacional de Formação Docente que possa gerar benefícios de médio e longo prazo no âmbito da Educação Básica.” (INT 02, Degravação, Pág. 34-35).

Esta questão será aprofundada no próximo subitem, que aborda se a política de pós-graduação no Brasil implementada coincide com o que está posto no PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020.

4.2 Implementação da Política de pós-graduação no Brasil

4.2.1 PNPG 2005-2010, alcance ou não dos objetivos e motivos

Pode-se afirmar que a provisão legal de um Plano Nacional de Pós-graduação no Brasil fundamenta-se, no âmbito da legislação nacional vigente, pela forma de Organização da Educação Superior, definida no Título IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), pelo ditame do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/01)⁸⁴ (BRASIL, 2001a) e pelas diretrizes de avaliação de qualidade que permeiam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004e). Neste último caso, há que se considerar, dentre outros, o Decreto nº 3.860/01 (BRASIL, 2001b) que dispõe que a Capes é responsável por realizar, por área do conhecimento e em conformidade com critérios e metodologias próprios, a avaliação de programas de mestrado e doutorado, que integram a pós-graduação *stricto sensu*.

⁸⁴Encontra-se em trâmite, desde 2010, o projeto de lei o PL Nº 8035/2010, para aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. O Mesmo encontra-se, em 05 de julho de 2013, na Câmara dos Deputados, aguardando Retorno na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA). Ver <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>.

No âmbito da Capes, que coordena o Sistema Nacional de Avaliação da pós-graduação, esta avaliação se dá por meio de duas vertentes: a da avaliação dos programas de pós-graduação e a da avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação. Esse trabalho é conduzido por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições das diferentes regiões do país.

Segundo a Capes, a avaliação dos programas de pós-graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7" fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente.

Na segunda vertente, a avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Ao avaliar as propostas de cursos novos, a CAPES verifica a qualidade de tais propostas e se elas atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação e encaminha os resultados desse processo para, nos termos da legislação vigente, fundamentar a deliberação do CNE/MEC sobre o reconhecimento de tais cursos e sua incorporação ao SNPG.

O SNPG além de ser coordenado pela Capes é orientado pelas diretrizes traçadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação. O PNPGE tem por objetivo o crescimento equânime, com qualidade, do Sistema Nacional de Pós-Graduação, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país, a partir do atendimento das demandas da sociedade, além do objetivo de subsidiar a formulação e a implantação de políticas públicas para área de educação, ciência e tecnologia.

Assim sendo, parece incontestável que a coordenação do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira alicerça-se pelo princípio da qualidade para atender as necessidades da sociedade.

Mas, de que conceito de qualidade se fala ao longo desta tese, que traz análises relativas à pós-graduação? Como explicitado na revisão bibliográfica, utiliza-se da contribuição de Locke (1991), em que o conceito de qualidade é caracterizado por

“determinações *disposicionais, sensíveis e mensuráveis*” que, nesta tese, correspondem, respectivamente, ao que a PG agrega de capacidades e tendências, à compreensão de que este sistema constitui-se da relação dinâmica de seres orgânicos entre si e entre o conhecimento, e a última, aos que dimensionam e caracterizam o tamanho do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG brasileiro.

Neste sentido, considerados os objetivos dos PNPG elaborados entre 1995 e 2010, procurou-se contrapor as diretrizes e metas traçadas no PNPG 2005-2010 e, em certa medida, do PNPG 2011-2020⁸⁵ aos relatos dos intelectuais que contribuíram diretamente com a sua elaboração para verificar o alcance ou não destas diretrizes, bem como, construir apontamentos que elucidem os motivos de sua efetividade.

No intuito de desvelar a efetivação do PNPG 2005-2010 observou-se em consonância com as determinações de Locke (1991), aspectos referentes à qualidade, à caracterização, à evolução mensurável do SNPG e às relações estabelecidas no interior das comissões de elaboração destes PNPG e dos conselhos superiores da Capes, entre os intelectuais que os compuseram e as grandes-áreas de conhecimento que representam. Para tanto, questionou-se os entrevistados se, em seu entendimento, a política de PG pensada no PNPG 2005-2010 foi implementada efetivamente e se alcançou seus objetivos.

Para melhor compreensão dos relatos obtidos foi necessário fazer, *a priori*, uma sucinta incursão pelas diretrizes gerais descritas no PNPG 2005-2010. A saber, no texto do plano de 2005-2010 são anunciadas 06 (seis) diretrizes gerais, relativas à pós-graduação:

- a) Estabilidade e indução: sendo o termo estabilidade relativo à manutenção do ritmo de crescimento do SNPG, tendo em vista a constância de evolução. E, o termo indução relativo à necessidade de indução de programas que visa reduzir diferenças regionais, intraregionais e entre Estados, e estabelecimento de programas estratégicos, que integram políticas públicas de médio e longo prazo;

⁸⁵É importante lembrar que a Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020 foi instituída no ano de 2010 e por isto este PNPG integra-se a este estudo. Entretanto, vale considerar que em função do curto tempo entre a implantação deste PNPG (2010) e a defesa desta tese (2013) serão feitas análises relativas à constituição dos seus objetivos e as expectativas em torno deste plano. Procuraremos dar maior profundidade à análise de concretização ou não dos objetivos do PNPG 2005-2010.

- b) Estratégias para melhoria do desempenho do sistema, que dessem conta de equacionar os problemas das assimetrias. A saber, estratégias relativas à: programas estratégicos específicos, ampliação da articulação entre agências para criar e apoiar os programas estratégicos específicos, ampliação da articulação das agências federais com os governos dos Estados – secretarias de Ciência e Tecnologia e fundação de apoio, ampliação da articulação das agências federais com o setor empresarial, participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação, redefinição de novas tipologias regionais para a pós-graduação;
- c) Financiamento e sustentabilidade, a partir da restauração da infraestrutura para a pesquisa nas universidades por ele mantidas, já que são elas as responsáveis pela maioria dos programas de pós-graduação em âmbito nacional. E, além dos fundos setoriais, buscar recursos compatíveis com o crescimento do sistema, tanto no fomento do CNPq quanto na fonte do Tesouro do FNDCT. Bem como, dentre vários, estimular parcerias e consórcios entre programas e regiões distintas, parcerias dos programas com empresas e repasse às agências federais dos recursos previstos nos diferentes fundos setoriais, para formação de recursos humanos, além de, agilizar a gestão dos recursos das agências de fomento por meio da delegação de competência aos colegiados dos programas;
- d) Novos modelos, que incorporem que o objetivo da pós-graduação, nos anos seguintes ao PNPG 2005-2010 perpassa o fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos. Destacando-se a necessidade de busca pelo equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões brasileiras;
- e) Políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior como base no aprimoramento do SNPG, considerando o avanço do conhecimento, e a inserção no futuro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do País;
- f) Avaliação de qualidade, tendo a concepção de avaliação baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas do conhecimento e no

impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Numa preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira, como um sistema de certificação de referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa (BRASIL, 2004c, p. 53-62).

De acordo com o documento final do PNPG 2011-2020, o objetivo principal do PNPG 2005-2010 perpassa “o crescimento equânime do SNPG, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país”. (BRASIL, 2010a, p. 29).

Explicitadas as diretrizes do PNPG 2005-2010, retomar-se-á a sua análise, enquanto documento formal da política de pós-graduação, considerados os aspectos relativos à qualidade do SNPG. Estes aspectos são os referentes a: a) determinações de *disposição/caracterização e evolução mensurável* do SNPG, que estão aqui apresentados por meio da análise do combate às assimetrias e indução estratégica nas atividades de pós-graduação, em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais; e b) determinações *sensíveis*, pela análise das relações estabelecidas entre os intelectuais quando de sua participação no interior das comissões de elaboração dos PNPG e nos conselhos superiores da Capes, instituídos entre 1995 e 2010.

Para responder à questão relativa à efetividade na implementação do PNPG 2005-2010, os intelectuais entrevistados reportaram-se à evolução histórica da pós-graduação brasileira e fizeram suas leituras sobre os planos anteriores ao lançado em 2005. (Questão 7 – Apêndice).

Uma primeira constatação relativa à caracterização e evolução do SNPG é a de que os planos nacionais de pós-graduação foram essenciais enquanto sinalizadores de diretrizes para a PG. Evidencia-se, também, que os intelectuais entendem que a pós-graduação brasileira tem se consolidado numa perspectiva contínua e que isto pode ser observado, no geral, pelas curvas ascendentes de crescimento do SNPG, desde sua constituição. Outra constatação é de que este desenvolvimento permanente se deu em um tempo relativamente curto, se comparado a outros países como Europa e a América do Norte, que implantaram o doutorado e a pesquisa universitária séculos antes, enquanto que no

Brasil uma mudança na concepção e sentido da pesquisa se deu a partir da criação do CNPq e da CAPES, ambos criados em 1951, e com a reforma universitária em 1968, que instituiu os Departamentos e acabou com as cátedras.

Em relação aos objetivos dos PNPG, o I Plano (1975-1979) teve a missão de introduzir o planejamento estatal, atualmente implantado no âmbito federal, das atividades da pós-graduação com objetivo de formar especialistas - docentes, pesquisadores, e quadros técnicos, para o sistema universitário, setor público e segmento industrial. O II Plano (1982-1985) mantém as diretrizes do primeiro e acrescenta o crivo da qualidade nas atividades de pós-graduação, por meio do instrumento da avaliação, em busca da autonomia nacional. O III (1986-1989) integra, de forma subordinada, as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país e às atividades do sistema nacional de ciência e tecnologia. No período entre 1990 e 2004 não foi promulgado o que seria o IV plano para o setor, mas a Capes adotou diretrizes claras à pós-graduação que se caracterizavam pela expansão do sistema, diversificação do modelo de PG, introdução de mudanças no processo de avaliação e na internacionalização do SNPG. Do V PNPG, em síntese, pode-se inferir que os seus objetivos foram pautados na garantia de expansão do SNPG e de redução das assimetrias regionais e de programas por áreas do conhecimento, a partir da indução de financiamento ao setor de pós-graduação e do aprimoramento do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira.

Durante as entrevistas o representante das C. Sociais Aplicadas destacou sobre a historicidade da pós-graduação brasileira. Fez um mapeamento histórico da evolução da pós-graduação no Brasil, orientado na constituição dos PNPG e suas relações com o desenvolvimento da economia nacional e o mundo. Situou que cada plano se deu em um momento próprio da evolução da história brasileira e ressaltou a sofisticação do Sistema Nacional de Pós-Graduação em relação a outros países, o que revela a superioridade brasileira, neste setor, por exemplo, em relação à Argentina e México. Afirmou que os dois primeiros planos nacionais, o I PNPG (1975-1979) e o II PNPG (1982-1985) atingiram os objetivos a que se propuseram à medida que fundamentaram e orientaram para a necessidade de criação e expansão do SNPG.

Quanto ao III PNPG (1986-1989), na nova República, afirmou que este tomou como pilares do sistema brasileiro a ciência e a tecnologia, e voltou-se para o desenvolvimento de novos setores industriais e de infraestrutura, resguardada a característica de que a pesquisa científica que se faz no Brasil se faz na universidade.

“Então, o plano da nova República era um plano nacionalista. Um plano nacional desenvolvimentista voltado para que o Brasil conquistasse a autonomia tecnológica, científica e tudo isso se traduzisse em desenvolvimento econômico...Havia uma ênfase em que essa tecnologia fosse desenvolvida no país. Mesmo na época do primeiro plano, que era um plano dos militares, o 2º PND já tinha um pouquinho essa preocupação, mas aí era uma coisa muito voltada para a questão militar, estratégica, nuclear. Por isso a importância da Física. Lembre que o CNPq nasce com uma preocupação na origem da tecnologia nuclear. Então, isso estava ainda nos 70. Aqui era outro espectro de objetivo. Ou seja, o III PNPG era voltado para o desenvolvimento de novos setores industriais, nova infraestrutura... Eu acho que deixou na Capes sim algumas sementes. Por exemplo, a questão da avaliação.” (INT 08, Degração Pág. 197/198).

Reforçou, também, que este III PNPG foi elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, que se pautava pela conquista da autonomia nacional. E pontuou que, neste sentido este plano naufragou a medida que não conseguiu realizar aquilo a que se propôs. Comparativamente ao caso coreano, citou que o Brasil tinha o desejo de realizar o que a Coreia realiza. Todavia, explicou que o Brasil não conseguiu o desenvolvimento e autonomia desejados devido à insuficiência de recursos destinados aos objetivos que tinham sido fixados, afirmando inclusive que os empresários brasileiros não se arriscam.

Entretanto, sobre a herança histórica desse período, argumentou que ainda assim foram feitos investimentos em áreas estratégicas que até hoje repercutem:

“Agora, tudo isso deixou uma herança que nós estamos ainda aproveitando. Naquela época, por exemplo, o Brasil fez um investimento, graças à Lei de Informática, da qual se fala muito mal até hoje. O Brasil durante um período longo, 6 ou 8 anos, formou milhares de engenheiros em Informática, Eletrônica, software, hardware. Nós temos ainda hoje uma indústria de software graças aos investimentos feitos naquela época. Nós temos indústria de hardware, por quê? Porque nós temos empresas que fabricam. Os chineses têm, os coreanos têm, Taiwan tem. Porém, as nossas empresas vão para outras atividades. Gostam de construir prédios, ganhar concessões de rodovias. Mas não vão para a indústria de alto risco. Não vão. Veja, para o país seria interessante, de todo o ponto de vista, termos essa indústria porque emprega mão de obra qualificada, não é? Contratam serviços qualificados. São máquinas de inovação, de crescimento. Seria ótimo se a Apple fosse brasileira. Seria fantástico se a Motorola fosse brasileira, se a Intel fosse. Mas não são. E não são porque são indústrias de alto risco com volume de investimento muito elevado e de competição muito intensa. Nasceram e morrem. Você vê, Blackberry era uma empresa líder e está morrendo. E a Nokia, que era apresentada como um modelo está esmagada. A Samsung está de um lado e a Apple do outro. Então, nossos empresários fogem desse tipo de empreendimento. Para o Brasil seria ótimo.” (INT 08, Degravação, Pág. 197-199).

Note-se que a Política Nacional de Informática (PNI), Lei nº 7.232, havia sido aprovada em 29 de Outubro de 1984 pelo Congresso Nacional, com prazo de vigência previamente estabelecido em 08 (oito) anos, para estimular o desenvolvimento da indústria de informática no Brasil através do estabelecimento de uma reserva de mercado para as empresas de capital nacional (BRASIL, 1984). Mais adiante, já no governo Lula, a política de Ciência e Tecnologia é sintetizada mediante a criação da Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, conhecida como Lei de Inovação Tecnológica (LIT) (BRASIL, 2004f).

No tocante à evolução do SNPG como um todo, observa-se sua nítida ascendência por meio da leitura de evolução do número de cursos recomendados pela Capes e habilitados ao funcionamento, comparando-se o ano de 1976 a 2011 (Figura 6)

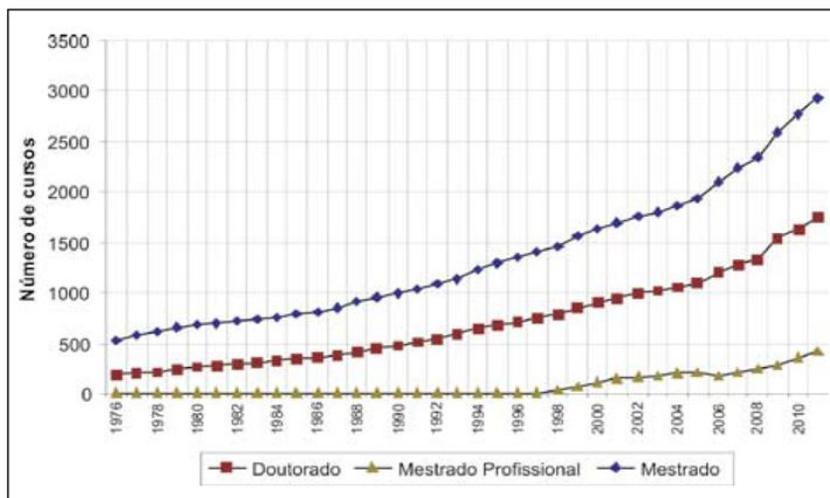


Figura 6 – Evolução do Sistema Nacional de Pós-graduação: Cursos recomendados e habilitados ao funcionamento – 1976-2011

Fonte: Capes, dados atualizados em 08/05/2012 – CAPES/2012, PNPG/2010.

O mesmo reforça a Tabela 6 que aponta os números de cursos de pós-graduação no Brasil, por nível de doutorado, mestrado profissional e mestrado:

Tabela 6 – Número de cursos de pós-graduação no Brasil 1976-2011

Ano	Nível			Total geral
	Doutorado	Mestrado Profissional	Mestrado	
1976	181	0	518	699
1980	260	0	680	940
1985	332	0	784	1.116
1990	469	0	993	1.462
1992	537	0	1.083	1.620
1995	682	0	1.289	1.971
2000	903	98	1.620	2.621
2005	1.099	202	1.923	3.224
2010	1.602	334	2.706	4.642
2011	1.738	417	2.925	5.080

Fonte: CAPES, dados atualizados em 08/05/2012.

No que diz respeito a taxas de crescimento, entre os anos de 1976 a 2011, comparados os números de cursos de doutorado, mestrado profissional e mestrado (Tabela 6) observou-se que o número de cursos oferecidos evoluiu em uma curva ascendente. Houve um crescimento anual médio de 6,7% no do doutorado. De 2005 a 2011 houve um crescimento anual de 7,2% no número de cursos de mestrado e de 12,8% no do doutorado, enquanto o crescimento do número de cursos de mestrado profissional foi de 7,9%.

Em relação à distribuição de docentes por nível⁸⁶ permanente, colaborador e visitante, se comparados o ano de 2004, segundo ano do primeiro mandato de Lula, e, o posterior ao fim do seu segundo mandato, o ano de 2011, logo, período de vigência do Plano 2005-2010, concomitante aos dois mandatos do governo Lula, houve incentivo à contratação de novos docentes, na condição de professor permanente, conforme indicam as Figuras 6 e 7.

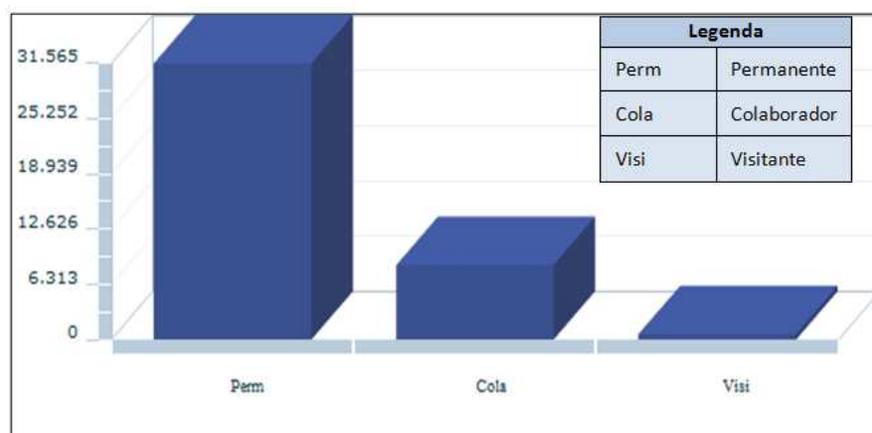


Figura 7 – Distribuição de docentes por nível, em 2004

Fonte: GeoCapes, 2013.

⁸⁶ Consultar Portaria Nº 191, de 4 de outubro de 2011 e Portaria Nº- 1, de 4 de janeiro de 2012 - Definem, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino.

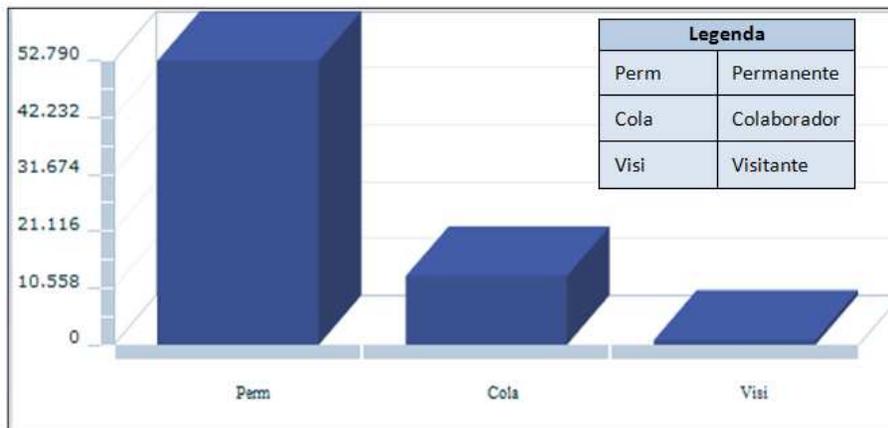


Figura 8 – Distribuição de docentes por nível, em 2011

Fonte: GeoCapes, 2013.

A distribuição do número de docentes por nível evidencia uma tendência a não estímulo da modalidade de vinculação de professores visitantes. Uma das indicações do PNPG 2005-2010, reforçada também no PNPG 2011-2020, sugeria que talvez a ampliação dessa modalidade de vínculo por meio de indução das Agências, fosse uma alternativa menos onerosa no sentido de atrair docentes para a PG e, também, favorável à internacionalização, com possibilidade de garantia da qualidade. Todavia, pode-se observar que esta não é uma ação política incentivada (BRASIL, 2010a, p. 74).

Entretanto, do ponto de vista do favorecimento à carreira docente com incentivo à vinculação funcional permanente, a política demonstrou eficiência.

No tocante ao número absoluto de discentes matriculados no nível de doutorado da pós-graduação cresceu de 43.968 em 2005 para 57.923 em 2009, em relação aos 21.121 matriculados em 1995 (Tabela 7).

Barreto e Domingues (2012) informam que ligado a essa expansão houve um crescimento do número de titulados no mestrado e no doutorado por 100.000 habitantes, “enquanto em 2006 o total de titulados mestres e doutores foi de 17,39 e 5,05, respectivamente em 2009 os valores atingem 20,08 de mestre e 5,92 de doutores”. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 23).

Tabela 7 – Número de docentes na pós-graduação e alunos matriculados 1987-2009

Ano	Docentes [D]	Alunos Matriculados (dezembro)			Relação [M]/[D]
		Mestrado Acadêmico [Mm]	Doutorado [Md]	Equivalente Doutor $M = Md + Mm/3$	
1987	13349	31717	8366	18938,33	1,42
1988	15374	34045	8842	20190,33	1,31
1989	16323	35338	10070	21849,33	1,34
1990	17542	40521	11940	25447,00	1,45
1991	17726	40953	13140	26791,00	1,51
1992	18405	41625	14733	28608,00	1,55
1993	19044	42621	16651	40858,00	2,15
1994	20243	45860	18788	34074,67	1,68
1995	21247	48905	21121	37422,67	1,76
1996	23644	45622	22198	37405,33	1,58
1997	25354	47788	24528	40457,33	1,60
1998	27010	50816	26828	43766,67	1,62
1999	28824	56182	29998	48725,33	1,69
2000	30005	61735	33004	53582,33	1,79
2001	30604	62353	35134	55918,33	1,83
2002	33011	63990	37728	59058,00	1,79
2003	35474	66959	40213	62532,67	1,76
2004	40981	69401	41313	64445,67	1,58
2005	43659	73980	43958	68618,00	1,58
2006	47602	79111	46572	72942,33	1,53
2007	50597	84358	49668	77787,33	1,54
2008	53611	88250	52761	82177,67	1,53
2009	57270	93059	57923	88942,67	1,55

Dados de docentes entre 1987-1995, relativos a docentes permanentes. De 1996-2003: Total de docentes.
 Fonte: Estatísticas da Capes

4.2.2. Indução em áreas estratégicas no combate às assimetrias

A redução das assimetrias regionais e de cursos por áreas do conhecimento foram consideradas, quando da elaboração do PNPG 2005-2010, um sério problema a ser enfrentado. Ao fim do ano de 2011, evidenciou-se uma concentração de mais de 50% do total de cursos de pós-graduação, por nível, na região sudeste. Logo, apesar da redução das assimetrias é perceptível que ainda há uma distribuição desigual entre as regiões do Brasil,

uma vez que, em 2011, a Região Sudeste concentrava 46% dos cursos de mestrado e 56% dos de doutorado. Comparativamente a 63,3% de cursos de mestrado e 83,2% de doutorado, em 1996, o que indica um declínio de concentração nessa região (SE).

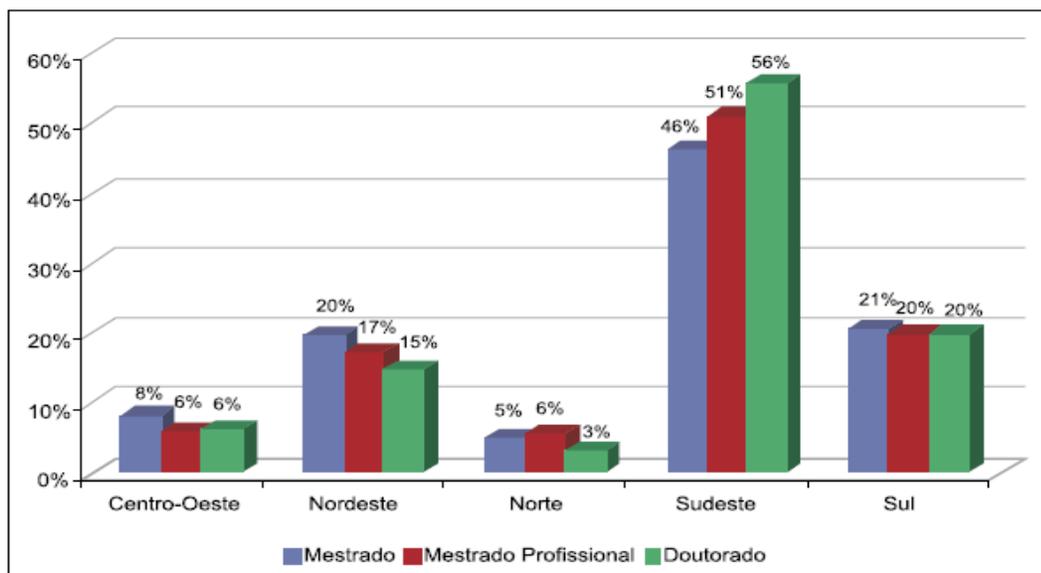


Figura 9 – Distribuição de cursos de pós-graduação por nível em 2011

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2011.

No intuito de compreender melhor como se deu o crescimento tomam-se comparativamente os dados dispostos nos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020 relativos a distribuição regional de número de cursos nos anos de 1996, 2004 e 2009. Observaram-se as concentrações dos cursos por nível de mestrado e de doutorado dos anos de 2004 e 2009 em relação ao ano de 1996, na tentativa de identificar diferenças de crescimento se observados os períodos de mandatos de FHC (1995-2002) e de Lula (2003-2010). (Questão 4 – Apêndice) (Tabela 8 e Tabela 9).

Tabela 8 – Distribuição regional de cursos de mestrado 1996-2009

Região	1996*		2004**		2009**		Crescimento percentual		Crescimento médio anual			
	n	%	n	%	n	%	1996-2004	2004-2009	1996-2009	1996-2004	2004-2009	1996-2009
Sudeste	685	63,3%	973	54,3%	1.211	49,7%	42,0%	24,5%	76,8%	4,5%	4,5%	4,5%
Sul	166	15,3%	357	19,9%	494	20,3%	115,1%	38,4%	197,6%	10,0%	6,7%	8,8%
Nordeste	155	14,3%	285	15,9%	442	18,1%	83,9%	55,1%	185,2%	7,9%	9,2%	8,4%
Centro-Oeste	53	4,9%	113	6,3%	177	7,3%	113,2%	56,6%	234,0%	9,9%	9,4%	9,7%
Norte	24	2,2%	65	3,6%	112	4,6%	170,8%	72,3%	366,7%	13,3%	11,5%	12,6%
Total	1.083	100,0%	1.793	100,0%	2.436	100,0%	65,6%	35,9%	124,9%	6,5%	6,3%	6,4%

Fonte: PNPG 2005/2010 e PNPG 2011-2020 - CAPES/MEC. Elaborado pela autora.

*Os dados de 1996 foram obtidos em consulta ao PNPG 2005-2010.

**Os dados de 2004 e 2009 foram obtidos em consulta ao PNPG 2011-2020.

No caso do Mestrado, além do crescimento considerando como início o ano de 1996 e o ano final, 2009, calcularam-se os crescimentos parciais, de 1996 para 2004 e de 2004 para 2009. Note-se que não há a mesma diferença entre esses intervalos, pois de 1996 para 2004 são 8 anos e de 2004 para 2009 são 5 anos. Todavia, esta eleição considera no período em estudo 1995-2010 o período em anterior à homologação do PNPG 2005-2010 e o de sua vigência. Os dados são interessantes, pois mostram o crescimento médio anual desses períodos. Assim pode-se perceber, por exemplo, que o crescimento de 113% do Centro-Oeste no primeiro período (1996 - 2004) não é muito diferente do crescimento do segundo período (2004 - 2009), mesmo este apresentando um percentual de somente 56%, já que as médias anuais de crescimento ficaram em torno de 9%. Vale destacar que esse crescimento médio anual é feito por uma média geométrica e não uma média aritmética simples. O mesmo já não se pode dizer no caso do doutorado em que o crescimento evidencia-se maior. (Tabela 9).

Tabela 9 – Distribuição regional de cursos de doutorado 1996-2009

Região	1996*		2004**		2009**		Crescimento percentual			Crescimento médio anual		
	n	%	n	%	n	%	1996-2004	2004-2009	1996-2009	1996-2004	2004-2009	1996-2009
Sudeste	450	83,2%	691	65,3%	845	59,4%	53,6%	22,3%	87,8%	5,5%	4,1%	5,0%
Sul	50	9,2%	186	17,6%	269	18,9%	272,0%	44,6%	438,0%	17,8%	7,7%	13,8%
Nordeste	22	4,1%	113	10,7%	193	13,6%	413,6%	70,8%	777,3%	22,7%	11,3%	18,2%
Centro-Oeste	12	2,2%	47	4,4%	77	5,4%	291,7%	63,8%	541,7%	18,6%	10,4%	15,4%
Norte	1	0,2%	21	2,0%	38	2,7%	2000,0%	81,0%	3700,0%	46,3%	12,6%	32,3%
Total	541	100,0%	1.058	100,0%	1.422	100,0%	95,6%	34,4%	162,8%	8,7%	6,1%	7,7%

Fonte: PNPG 2005/2010 e PNPG 2011-2020 - CAPES/MEC. Elaborado pela autora.

*Os dados de 1996 foram obtidos em consulta ao PNPG 2005-2010.

**Os dados de 2004 e 2009 foram obtidos em consulta ao PNPG 2011-2020.

Pode-se constatar que em 05 (cinco) anos, entre 2004 e 2009, houve um crescimento de número de cursos de doutorado da ordem de 22,3% na Região Sudeste em relação ao de 81% na Norte em relação ao mesmo período, ou seja, de vigência do PNPG 2005-2010.

Vale ressaltar que a partir da diretriz que vincula o financiamento da pesquisa à demanda empresarial, conforme assinalado pelo PNPG 2005-2010, pode-se verificar uma diminuição das assimetrias regionais em função dos recursos oriundos dos Fundos

Setoriais⁸⁷ que destinavam, em 2012, 30% dos seus recursos às políticas científicas e de pós-graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2012).

Em depoimento, o representante das C. Humanas relatou sobre a história da pós-graduação brasileira e exemplificou o crescimento da Sociologia, sua área de atuação, em um curto período de tempo, se considerado o tempo de história da pós-graduação de outros países em que este setor é mais desenvolvido:

“A pós-graduação no Brasil é implantada tardiamente. Ela é implantada a partir do parecer do Nilton Sucupira, o famoso parecer 977/1965. A pós-graduação começa no Brasil na década de 70 e esses primeiros planos nacionais, esses primeiros PNPG, foram fundamentais para orientar a pós-graduação. Eles diziam quais áreas eram estratégicas, porque você não tinha no Brasil pós-graduação. A formação de mestres e doutores no Brasil era feita completamente no exterior. E gradativamente foi se implantando uma pós-graduação. No início se teve uma política muito ostensiva de enviar pessoas para o exterior, onde se formou uma camada de pessoas que depois voltaram e foram incorporadas nas pós-graduações ou criaram a pós-graduação. E também uma política do PICD⁸⁸, que era política de capacitação de professores que estavam atuando nas universidades que faziam pós-graduação em centros já instalados no Brasil. Então, você tem uma dupla política. Política de enviar pessoas para o exterior e de enviar pessoas para centros onde você tem muita gente do Nordeste, por exemplo, que foi fazer sua pós-graduação na USP, onde foi fazer pós-graduação na Unicamp, mesmo aqui na UnB. A área de Sociologia, por exemplo, até 70, você tinha 5% de pós-graduação, que era Pernambuco, USP, UERJ, UNB e Rio Grande do Sul. Hoje, a área de Sociologia tem praticamente quase 50 programas. Como é que isso foi feito? Isso foi feito rapidamente. Rapidamente. Em pouco tempo. De 70 para cá.

⁸⁷Os Fundos Setoriais são uma iniciativa importante em relação à aproximação das pesquisas das universidades ao capital privado. O Decreto-Lei nº 719, de 31 de julho de 1969, criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁸⁸Plano Institucional de Capacitação Docente – PICD - Aprovado pela Resolução nº 036/2006. - ConSUni/UnP, de 30/05/2006.

Eu estou dando o exemplo na área que eu conheço mais, mas isso também aconteceu em várias áreas do Brasil. Fruto de uma política. Os primeiros PNPG foram fundamentais para orientar este desenvolvimento”. (INT 09, Degravação Pág. 222/223).

No caso específico da Grande Área das Engenharias os intelectuais entrevistados afirmaram que apesar do PNPG 2005-2010 ter sinalizado para a necessidade de estímulo ao seu crescimento, este não ocorreu como idealizado.

O documento do PNPG 2011-2020 anunciou claramente, quando do trabalho de levantamento feito pela Comissão Executiva para fundamentação do diagnóstico da realidade da PG em 2010, que em relação aos concluintes da Graduação por áreas do conhecimento dos “800 mil titulados, 500 mil estão nas áreas de Educação, Humanidades e Artes e Ciências Sociais Aplicadas, ou seja, 66% do total” em relação a “47.098, ou 5,9%, que são da área de Engenharia e 100 mil, ou 12,5%, das áreas de Engenharia e Ciências Exatas. Isso mostra um desequilíbrio e a necessidade de se aumentar a formação na área tecnológica”. (Tabela 10) (BRASIL, 2010a, p. 43).

Tabela 10 – Concluintes de graduação por grandes áreas do conhecimento - 2008

Áreas Gerais	Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais
Educação	168.983
Humanidades e Artes	29.122
Ciências Sociais, Negócios e Direito	328.239
Ciências, Matemática e Computação	61.528
Engenharia, Produção e Construção	47.098
Agricultura e Veterinária	16.305
Saúde e Bem-Estar Social	128.389
Serviços	20.654
Total	800.318

Fonte: Sinopse da Educação Superior 2008, INEP/MEC.

Barreto e Domingues (2012) trouxeram a lume uma crítica arguindo sobre o aumento do número de concluintes de graduação em Engenharia, no período entre 2000 e 2009 no Brasil e a tendência de desindustrialização da economia brasileira anunciada pelos economistas. Indicaram a necessidade de planejamento minucioso a respeito de que áreas da engenharia precisariam ser incentivadas e em relação ao destino que terá a expressiva oferta de engenheiros:

Se a demanda por engenheiros aumentou bastante após décadas de estagnação, estudos do MEC mostram que os concluintes em engenharia aumentaram 129% no período 2000-2009. Por sua vez, um levantamento recente do IPEA estima que, mantida a taxa de crescimento da economia da ordem de 3,5%, como ocorreu na última década, o número de engenheiros formados será suficiente para as necessidades do país. De fato, pode-se dizer, o Brasil não está formando menos ou piores engenheiros; por outros motivos, os Estados Unidos estão sofrendo escassez desses quadros, porém não um déficit de cultura de inovação; mas, lá como aqui, há problemas de estrutura e de conjuntura, exigindo ajustes permanentes na formação de quadros especializados. E no caso brasileiro, persiste a pergunta: quais áreas da engenharia deverão ser incentivadas ou consideradas prioritárias? Certamente o mercado é elástico e os cursos de engenharia são flexíveis e saberão adaptar-se aos novos contextos e ambientes. Resta saber o que fazer com a oferta expressiva de novos engenheiros nos anos que virão, e como está sendo planejado, se a tendência à desindustrialização da economia brasileira se efetiva, como temem os economistas. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 47).

Mas em relação à pós-graduação, de que ordem tem sido o crescimento das Engenharias desde a promulgação do PNPG 2005-2010? Em relação ao crescimento da Grande área das Engenharias, conforme demonstram as Tabelas 11 e 12, percebe-se que o crescimento percentual do número de cursos de mestrado foi próximo ao global das grandes áreas analisadas (influenciada para MAIS pelas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinares, e para MENOS pela área de Saúde). O primeiro período (1996-2004) apresenta um crescimento anual médio de 7,2% e depois decai no segundo período (2004-2009) para 4,6% ficando abaixo do crescimento global da mesma forma que outras áreas Duras (Ciências Exatas e da Terra, Biológicas e da Saúde).

Tabela 11 – Número de Cursos de Mestrado segundo área do conhecimento 1996-2009

Grande Área do Conhecimento	1996*		2004**		2009**		Crescimento percentual		Crescimento médio anual			
	n	%	n	%	n	%	1996-2004	2004-2009	1996-2009	1996-2004	2004-2009	1996-2009
Ciências Agrárias	137	12,7%	208	11,6%	286	11,7%	51,8%	37,5%	108,8%	5,4%	6,6%	5,8%
Ciências Biológicas	106	9,8%	183	10,2%	213	8,7%	72,6%	16,4%	100,9%	7,1%	3,1%	5,5%
Ciências da Saúde	260	24,0%	331	18,5%	396	16,3%	27,3%	19,6%	52,3%	3,1%	3,7%	3,3%
Ciências Exatas e da Terra	136	12,6%	194	10,8%	243	10,0%	42,6%	25,3%	78,7%	4,5%	4,6%	4,6%
Ciências Humanas	146	13,5%	272	15,2%	382	15,7%	86,3%	40,4%	161,6%	8,1%	7,0%	7,7%
Ciências Sociais Aplicadas	92	8,5%	197	11,0%	301	12,4%	114,1%	52,8%	227,2%	10,0%	8,8%	9,5%
Engenharias	119	11,0%	208	11,6%	261	10,7%	74,8%	25,5%	119,3%	7,2%	4,6%	6,2%
Linguística, Letras e Artes	62	5,7%	108	6,0%	147	6,0%	74,2%	36,1%	137,1%	7,2%	6,4%	6,9%
Multidisciplinar	25	2,3%	92	5,1%	207	8,5%	268,0%	125,0%	728,0%	17,7%	17,6%	17,7%
Total	1.083	100,0%	1.793	100,0%	2.436	100,0%	65,6%	35,9%	124,9%	6,5%	6,3%	6,4%

Fonte: PNPG 2005/2010 e PNPG 2011-2020 - CAPES/MEC. Elaborado pela autora.

*Os dados de 1996 foram obtidos em consulta ao PNPG 2005-2010.

**Os dados de 2004 e 2009 foram obtidos em consulta ao PNPG 2011-2020.

No doutorado o número de cursos mais que dobra entre os anos de 1996 e 2004, apresentando um crescimento médio anual de 10% nesse período. Enquanto entre os anos de 2004 e 2009 há um crescimento modesto de 23,7% acompanhando o crescimento global de cursos de doutorado nesse período (34,4%) (Tabela 12).

Tabela 12 – Número de Cursos de Doutorado área do conhecimento 1996-2009

Grande Área do Conhecimento	1996*		2004**		2009**		Crescimento percentual		Crescimento médio anual			
	n	%	n	%	n	%	1996-2004	2004-2009	1996-2009	1996-2004	2004-2009	1996-2009
Ciências Agrárias	51	9,4%	131	12,4%	180	12,7%	156,9%	37,4%	252,9%	12,5%	6,6%	10,2%
Ciências Biológicas	64	11,8%	142	13,4%	168	11,8%	121,9%	18,3%	162,5%	10,5%	3,4%	7,7%
Ciências da Saúde	166	30,7%	229	21,6%	289	20,3%	38,0%	26,2%	74,1%	4,1%	4,8%	4,4%
Ciências Exatas e da Terra	74	13,7%	121	11,4%	150	10,5%	63,5%	24,0%	102,7%	6,3%	4,4%	5,6%
Ciências Humanas	65	12,0%	144	13,6%	201	14,1%	121,5%	39,6%	209,2%	10,5%	6,9%	9,1%
Ciências Sociais Aplicadas	27	5,0%	84	7,9%	119	8,4%	211,1%	41,7%	340,7%	15,2%	7,2%	12,1%
Engenharias	53	9,8%	114	10,8%	141	9,9%	115,1%	23,7%	166,0%	10,0%	4,3%	7,8%
Linguística, Letras e Artes	34	6,3%	60	5,7%	78	5,5%	76,5%	30,0%	129,4%	7,4%	5,4%	6,6%
Multidisciplinar	7	1,3%	33	3,1%	96	6,8%	371,4%	190,9%	1271,4%	21,4%	23,8%	22,3%
Total	541	100,0%	1.058	100,0%	1.422	100,0%	95,6%	34,4%	162,8%	8,7%	6,1%	7,7%

Fonte: PNPG 2005/2010 e PNPG 2011-2020 - CAPES/MEC. Elaborado pela autora.

*Os dados de 1996 foram obtidos em consulta ao PNPG 2005-2010.

**Os dados de 2004 e 2009 foram obtidos em consulta ao PNPG 2011-2020.

Um representante das C. Exatas e da Terra apontou para a necessidade da diminuição das assimetrias regionais e do desenvolvimento de áreas do conhecimento em assuntos estratégicos, e identificou que a Engenharia era uma área a ser estimulada de acordo com o PNPG 2005-2010. Todavia, analisou que apesar de ter havido crescimento na área, em função dos esforços feitos para isto, o crescimento da Grande Área de Engenharia foi menor que o que plano previa.

“O maior exemplo que eu digo são essas sinalizações para áreas estratégicas e para a questão das regiões, porque isso era colocado como sendo um objetivo... Cada Plano desses tem seus motes – esse é o detalhe – o Plano em geral é um livro grande, mas é muito importante, que as pessoas consigam identificar quais são as mensagens desse Plano (PNPG 2005-2010). Então naquele momento, a mensagem era o crescimento, a preocupação com a sustentabilidade do crescimento, o atendimento à diminuição das assimetrias regionais e cuidar dos assuntos estratégicos: desenvolvimento de área em assuntos estratégicos. Em outras palavras seria: “assimetrias de áreas de conhecimento”. Quer dizer, você tem áreas de conhecimento que precisaríamos ter mais estudo e teria que ser feito investimento. No caso do Plano de 2005, eu acredito que a única coisa que apesar do investimento, não deu o resultado esperado, foi a ampliação dos cursos dos Programas de Engenharia. Esse foi um comando que nós lemos naquele projeto e fizemos esforços, mas o resultado foi menor do que o esperado. A área de Engenharia cresceu, mas cresceu menos do que as outras, apesar do esforço que nós fizemos.” (INT 10, Degravação Pág. 239).

Em sequência o mesmo intelectual das C. Exatas e da Terra fez uma análise em que afirmou que houve diminuição das assimetrias regionais e justificou o porquê do crescimento da Grande Área da Engenharia ter sido abaixo do esperado, sugerindo concorrências de âmbito financeiro.

“Então, por exemplo, no caso das assimetrias regionais nós obtivemos um sucesso total. Eu digo total não é porque nós tenhamos feito com que os números sejam iguais em todo o Brasil, mas houve realmente uma expansão. A expansão no Norte foi bem maior do que a expansão nos lugares onde nós já tínhamos os cursos estabelecidos. Proporcionalmente foi maior. Entretanto, no caso das Engenharias nós esperávamos que o crescimento fosse maior e, apesar do investimento, não foi. Por quê? As explicações são de que não dependem só de Educação. Ao mesmo tempo em que nós estávamos querendo criar esses novos de Engenharia, o país

começou a crescer novamente. E hoje é muito difícil você ter um aluno, oferecer-lhe uma bolsa de R\$ 1.200 no caso do mestrado e R\$ 1.800 no caso do doutorado, quando ele tem um emprego imediato, ganhando várias vezes esse valor, com carteira assinada, com a segurança e tal. Então houve essa concorrência. Essa é uma das explicações.” (INT 10, Degravação, Pág. 239-240).

Vale registrar que, segundo dados da Capes, em junho de 2008⁸⁹, as bolsas de mestrado passaram de R\$ 940 para R\$ 1,2 mil e as de doutorado de R\$ 1,3 mil para R\$ 1,8 mil. Entre 2004 e 2008, houve três aumentos, em que as bolsas obtiveram reajuste de 67% em relação aos valores de 2002. O que evidencia o aumento de investimento na pós-graduação por meio do reajuste de bolsas como uma ação fundamental para estimular jovens talentos, ainda que, não tão atrativo quanto os salários oferecidos pelo mercado nacional e internacional aos graduados nesta área. A saber, de acordo com o SNEET - Sindicato Nacional dos Engenheiros, Engenheiros Técnicos e Arquitetos, o piso salarial dos Engenheiros é regulado pela Lei 4.950-A, de 22 de abril de 1966, que fixa um Mínimo Profissional de 06 (seis) salários mínimos para uma jornada diária de 06 horas de trabalho. O trabalho após a sexta hora é remunerado com acréscimo de 50% (cinquenta por cento) sobre cada hora adicional à sexta. No cálculo para jornada diária de 08 (oito) horas de trabalho já estão incluídos os valores das 02 (duas) horas adicionais. Isto significa que nenhum engenheiro poderá perceber salário inferior ao indicado sob pena de violação da lei, o que torna as empresas passíveis, nesse caso, a responderem judicialmente.

Ao elencar, variações mensuráveis, identificadas no decorrer desta tese, referentes à implementação do PNPG 2005-2010, os relatos das entrevistas sugeriram certo descontentamento em relação ao que foi previsto de financiamento da pós-graduação, quando do lançamento do Plano e os resultados de valores atingidos após sua vigência.

Alguns relatos apontam que a política de financiamento da PG não foi tão expressiva como pretendia o PNPG 2005-2010, ainda que tenha havido sim expansão.

⁸⁹A partir de 1º de abril de 2013, a bolsa de mestrado passou de R\$ 1.350 para R\$ 1.500, a de doutorado, de R\$ 2.000 para R\$ 2.200, e por fim, a bolsa de pós-doutorado foi reajustada de R\$ 3.700 para R\$ 4.100. Em maio de 2012, o governo federal também concedeu um reajuste de 10% para mestrados, doutorandos, pós-doutorandos e alunos de iniciação científica.

A expansão da educação superior brasileira, em particular na gestão Lula, contou com a proposição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O principal objetivo deste programa é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criou condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Conforme mapas dispostos nas Figuras 9 e 10, os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão tanto de Institutos Federais quanto de campus de Universidades Federais, iniciada em 2003. As ações do programa atendem a demanda nos cursos de graduação, ampliam a oferta de cursos noturnos, promovem inovações pedagógicas e combatem a evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (REUNI/MEC/BRASIL) (BRASIL, c2013).



Figura 10 – Total de campi de Universidade Federais criados a partir do REUNI – 2003-2010

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/expansao/imagens/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso 14 Nov. 2013.



Figura 11 – Total de câmpus de Institutos Federais criados a partir do REUNI – 2003-2010

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso 14 Nov. 2013.

Ao contextualizar a expansão da educação superior brasileira e fazer referência à influência positiva do REUNI como estimulador do aumento orçamentário da Capes, após o lançamento do PNPG 2005-2010, um representante das C. Exatas e da Terra discorreu, detalhadamente, sobre como se deu o processo político desde a construção do PNPG 2005-2010, enquanto documento que diagnosticou as lacunas do SNPG e indicou os nortes para a política de PG brasileira. Apontou a opção da política de governo por não implementar as diretrizes relativas de financiamento necessário ao desenvolvimento da pós-graduação, conforme indicado pela academia. Quer dizer, o governo expandiu os cursos sem olhar para o plano e sem cobrar das universidades a reestruturação necessária:

“Eu estou lembrando aqui, quando eu apresentei o 2005-2010 ao ministro Tasso Genro e à equipe dele, à época o Fernando Haddad era o Secretário-Executivo,

me lembro que dei uma ênfase no investimento para a formação de novos doutores em cada documento, que era a questão mesmo da própria expansão do sistema, quer dizer: você vai precisar de gente para ensinar a gente. Então você precisa formar, e se está expandindo a programação, tem que ser por aí. A proposta do REUNI teve sua origem, se você for atrás, lá na Academia Brasileira de Ciências. Fez-se um grupo de trabalho, no qual eu e mais um colega participávamos, que elaborou um documento sobre a pós-graduação, pesquisa, universidades no país etc.. O Ministro da Educação Tasso Genro foi à Academia, recebeu o documento, chamou um membro da Academia, um diretor da Academia – o Luiz Obadowski para coordenar e implementar, junto com o MEC, essas propostas e, então, saiu o REUNI. Passados 2005, 2006 e 2007 por aí, veio o REUNI para a graduação, e aí o governo brasileiro, já estava com Fernando Haddad como Ministro. O REUNI saiu e ele expande o Sistema. Ele tem o R de “reestruturação” é o E de “expansão”. A ideia da proposta da Academia era que houvesse uma “reestruturação” do ensino superior brasileiro. Desejava-se que fosse mais flexível, mais interdisciplinar etc. Um pouco no modelo de Bolonha, no 3.2.3, para algumas áreas, enfim. Então o governo quando fez o REUNI, ele checou as universidades com a proposta do “R” e do “E”, só que o que aconteceu foi apenas o “E” de “Expansão”. Vagas, vagas, vagas... cursos, cursos, cursos... por cada aluno, sem importar de que área era abria-se vaga. Para aquele aluno, seja Administração ou Medicina, ele ganha o mesmo. E com isso você vê que a expansão para certas áreas não se concretizou. Quer dizer, o governo não usou o Plano para dizer assim: “olha, nós vamos expandir Engenharia”. Engenharia custa mais do que Administração, por exemplo. Então vamos incentivar a abertura de vagas em Engenharia mais do que em Administração. Isso é política de governo em cima de diretrizes que ele mesmo encomendou lá atrás. Não fez isso. Além de não ter feito isso, ele não cobrou das universidades a “Reestruturação”. Elas continuam do mesmo jeito que estavam antes. Mesma estrutura disciplinar e departamental. A mesma coisa do passado é o que se tem hoje. Por quê? A estruturação não ocorreu porque o governo não cobrou. Ele não

usou, eu costumo dizer, o orçamento como um instrumento de implementação de política. O orçamento ele é feito para isso. Se se diz assim: “vou incentivar isso por isso e esses motivos, é preciso se incentivar mesmo”, e o governo não fez isso. Os pró-reitores de pós-graduação das federais reclamaram muito, de que o REUNI vinha atender a graduação, que não atendia a pós-graduação. Aí me convidaram para coordenar um grupo, na verdade, para fazer um trabalho para eles e eu usei toda estrutura das Pró-Reitorias, que funcionou muito bem. É uma estrutura bem montada no país, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Em conjunto com eles nós montamos uma proposta, que se chamava Programa de Apoio à Pós-Graduação das Universidades Federais. Este programa de apoio previa, e eu usei a lógica: “nós vamos oferecer ao governo um levantamento, vamos fazê-lo por região. Pega a região Norte, região Sudeste etc. O conjunto da Região Norte pediu tanto nisso, nisso e nisso; por esse, esse e esse motivo”. Era tudo bem arrumadinho. Depois você pega um recorte, porque têm instituições na Região Norte que têm o mesmo perfil das instituições da Região Sul. E dentro do Sudeste você tem instituições com cara de Norte, com cara de Nordeste, com cara de Sul e com cara de Sudeste. A UFMG é uma instituição que tem cara de Sudeste, mas não toda ela; têm departamentos que têm cara de Norte, de Nordeste e assim por diante. Então, a partir disso tudo, tínhamos feito esses recortes também, o governo poderia escolher e dizer: “Não, nós vamos apoiar o Norte independentemente se lá os grupos são A, B ou C. Nós vamos apoiar, ao contrário, todos os grupos C do país”. Então é uma escolha de governo. Mas a oferta de informações era a nossa função... Uma das justificativas que eu dava no documento, era de que dada a expansão da graduação com o REUNI, é óbvio que a relação aluno-doutor iria ficar maior, porque se aumentou o número de alunos e não se formou doutores na mesma taxa. Só para atender a demanda das novas instituições, o Brasil tinha que investir praticamente, todo o recurso que a gente estava pedindo para o PNPG; formar novos doutores, para poder formar os docentes que já estavam nas universidades por causa do REUNI. Então uma coisa puxa outra. O programa não saiu, eu não sei como é que está. Mas ao mesmo

tempo a Capes recebeu mais recursos. Os argumentos que a Capes usou com o governo giravam em torno de: se teve o REUNI, aumentou X, logo tem que ter mais doutor; tem que ter mais dinheiro; tem que formar mais gente. Quer dizer, foi um resultado secundário, mas que deu certo, talvez tenha sido essa a motivação, esse foi um dos motivos que levou a Capes a ter mais recursos, após esse PNPG 2005-2010. Mas, enfim, o PNPG é um programa específico para as instituições federais de ensino, que são 50 e tantas no país inteiro, com um recorte que dava ênfase a certas prioridades regionais, intrarregionais, mesorregionais. Inclusive o conceito de mesorregião que está no documento de 2011-2020, é um dos capítulos que nasce na construção do PNPG 2005-2010. Quer dizer, você tem Nordeste dentro do Sudeste, e Sudeste dentro do Nordeste, então se você fizer um recorte como está no plano nacional por “mesorregiões”, aí você vai ver que você tem o vermelho, próximo da capital que tem muita gente; você tem no interior de Minas ou de São Paulo um monte de instituições, e quando você chega ao Centro-Oeste, está vazio, não tem nada. Então é hora de o governo dizer assim: “Nós temos que ter duas ou três ou quatro ou cinco aqui. Vamos investir aqui, não interessa quanto vai custar”. Tem que fazer isso. Isso é opção de governo.” (INT 01, Degravação, Pág. 17-19).

No tocante ao financiamento de bolsas para a pós-graduação, conforme Quadro 4, ainda é possível perceber a existência de assimetrias regionais. Talvez um fator que mascare esses dados é a densidade populacional, no caso, o número de estudantes com nível superior. Ou seja, os recursos serão concentrados onde há mais indivíduos aptos a receberem bolsas.

Investimento da Capes em Bolsas e fomento por Estado (valores em R\$ mil) Filtro Ano: 2012												
UF	Estado	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
		442.993,00	491.092,00	527.274,00	554.432,00	589.207,00	634.531,00	776.894,00	1.326.726,00	1.445.097,00	1.698.178,00	2.139.702,00
AM	Amazonas	2.831,00	3.315,00	3.716,00	4.389,00	6.207,00	5.716,00	7.869,00	15.816,00	15.500,00	16.578,00	19.201,00
RJ	Rio de Janeiro	69.449,00	71.137,00	78.487,00	79.909,00	84.660,00	86.766,00	104.797,00	202.030,00	212.672,00	232.860,00	303.617,00
MG	Minas Gerais	44.961,00	48.156,00	55.045,00	53.653,00	57.487,00	61.114,00	80.706,00	129.029,00	143.049,00	176.821,00	235.766,00
RS	Rio Grande do Sul	47.586,00	46.954,00	50.692,00	57.491,00	56.768,00	61.000,00	72.472,00	124.284,00	143.534,00	168.167,00	214.887,00
PR	Paraná	24.758,00	26.715,00	27.994,00	32.341,00	31.987,00	36.585,00	41.757,00	67.665,00	92.889,00	112.212,00	139.415,00
DF	Distrito Federal	15.035,00	17.191,00	18.030,00	18.049,00	19.958,00	21.616,00	29.001,00	47.074,00	39.170,00	50.903,00	57.331,00
SC	Santa Catarina	19.704,00	21.674,00	23.191,00	23.345,00	22.063,00	22.408,00	29.793,00	46.497,00	58.266,00	73.536,00	91.268,00
BA	Bahia	11.599,00	12.094,00	12.523,00	13.573,00	17.489,00	17.791,00	21.808,00	44.840,00	46.694,00	53.021,00	66.364,00
PE	Pernambuco	16.377,00	17.821,00	19.153,00	20.686,00	21.986,00	24.899,00	33.718,00	43.480,00	53.537,00	60.345,00	78.607,00
CE	Ceará	9.401,00	10.533,00	11.869,00	12.501,00	14.063,00	15.571,00	20.618,00	41.330,00	43.070,00	47.102,00	65.777,00
PB	Paraíba	10.735,00	10.985,00	11.841,00	12.336,00	12.253,00	14.315,00	18.968,00	41.280,00	41.371,00	48.053,00	59.262,00
RN	Rio Grande do Norte	7.037,00	8.786,00	8.701,00	8.608,00	9.638,00	11.304,00	16.871,00	31.108,00	35.053,00	40.496,00	48.941,00
PA	Pará	9.471,00	6.722,00	7.634,00	9.566,00	10.652,00	11.130,00	14.728,00	22.008,00	25.048,00	30.046,00	37.156,00
GO	Goiás	5.020,00	4.789,00	5.030,00	5.340,00	6.698,00	8.301,00	10.456,00	21.448,00	25.460,00	27.838,00	35.289,00
SP	São Paulo	119.688,00	151.983,00	159.983,00	167.081,00	177.386,00	194.181,00	218.943,00	359.494,00	369.027,00	442.283,00	540.693,00
ES	Espírito Santo	3.924,00	3.692,00	3.887,00	4.028,00	4.865,00	4.830,00	7.182,00	14.362,00	16.214,00	19.015,00	23.975,00
MT	Mato Grosso	2.794,00	2.826,00	3.633,00	3.996,00	5.089,00	5.939,00	6.931,00	13.057,00	11.962,00	13.701,00	16.306,00
MS	Mato Grosso do Sul	2.619,00	2.627,00	2.599,00	2.726,00	3.242,00	3.845,00	6.194,00	12.138,00	14.493,00	17.877,00	22.308,00
AL	Alagoas	2.032,00	1.956,00	2.074,00	2.570,00	3.795,00	3.155,00	4.485,00	8.904,00	9.246,00	10.845,00	14.022,00
MA	Maranhão	2.024,00	2.479,00	2.645,00	2.981,00	3.605,00	5.049,00	5.778,00	8.371,00	8.217,00	8.932,00	12.594,00
SE	Sergipe	1.149,00	1.510,00	1.679,00	2.244,00	2.764,00	2.851,00	3.614,00	7.808,00	9.891,00	11.800,00	19.545,00
PI	Piauí	1.565,00	1.578,00	2.033,00	2.200,00	2.841,00	2.940,00	4.666,00	6.155,00	8.290,00	12.272,00	11.491,00
TO	Tocantins	369	275	302	742	1104	1538	3119	4647	4691	4476	4850
RO	Rondônia	579	451	514	581	906	841	1559	2412	2547	3209	3423
AC	Acre	501	428	468	671	1070	994	1688	2043	2635	3182	3778
RR	Roraima	604	568	592	1524	1309	1483	1321	1925	2849	2338	2719
AP	Amapá	52	75	145	463	316	287	882	1562	1818	1384	1481
EX	Exterior	11.129,00	13.772,00	12.814,00	10.838,00	9.006,00	8.082,00	6.970,00	5.959,00	7.904,00	8.886,00	9.636,00

Quadro 4 – Investimento da Capes em bolsas de fomento para a pós-graduação – 2002-2012

Fonte: GeoCapes – Dados Estatísticos – Visão Analítica

Outro entrevistado, da área Multidisciplinar, reforçou a questão de que o financiamento da PG não foi atingido na proporção sugerida pelo PNPG 2005-2010, pois o Plano não foi assumido como uma política de governo e sim como um planejamento da Capes. Indicou, ainda, que à luz dos diagnósticos feitos quando da elaboração deste plano, surgiram aspectos importantes a serem considerados na formalização de políticas futuras de pós-graduação. Por exemplo, a interrelação da Educação Básica com a Pós-graduação no âmbito da Capes.

O fato do PNPG 2005-2010 ter sido assumido muito mais como o plano de ação da Capes pode confirmar, à luz das ideias de Villanueva (2003), a existência do conflito e do “jogo de forças” estabelecido na formação da agenda política do governo, no caso da política de pós-graduação. Nem sempre os interesses dos sujeitos e organizações

envolvidos, aqui a comunidade acadêmica, no processo de elaboração da política, conseguem se impor diante das estruturas de poder dominantes. Quando questionado se os objetivos do PNPG 2005-2010 foram alcançados o representante do campo da Multidisciplinar (Interdisciplinar) disse:

“Eu acho que não porque, primeiro, não houve uma clareza quanto ao financiamento, e essa foi a razão maior. Havia uma perspectiva de que o Plano fosse assumido diretamente pelo governo como seu. Acabou sendo assumido como um programa da Capes, como um plano da Capes. Então, com isso, a questão do financiamento não atingiu os valores que nós propusemos em função da radiografia que nós havíamos feito e das metas a serem atingidas. Basicamente, essa é a razão principal. Mas, no Plano 2005-2010, houve sim uma presença maior do significado da Educação Básica com relação à Pós-Graduação e ao futuro da Pós-Graduação. Quanto melhor for a Educação Básica, melhor será, posteriormente, a seleção daqueles que pretendem fazer pós-graduação. Por isso, a Educação Básica compareceu aqui de uma forma bem mais evidente. E eu creio que foi desta consciência que aparece aqui no capítulo, com algumas indicações muito precisas a esse respeito, que se deu um passo de mudança do perfil da Capes. Eu acho que, embora as metas não tenham sido atingidas tais como foram propostas aqui, você vê que tem tabelas, gráficos, uma radiografia muito bem feita, minuciosa, as metas não foram atingidas. Mas, dependente ou independente desse plano, houve sim uma mudança de perfil. E hoje você não pode mais, dado o caráter orgânico novo da Capes de ela ser uma agência para os dois níveis da Educação Brasileira, ignorar ou secundarizar a Educação Básica, e vice-versa.”
(INT. 02, Degravação Pág. 36-37).

A interação do SNPG e a Educação Básica destacada pelo entrevistado, da grande-área Multidisciplinar (Interdisciplinar), como uma conquista oriunda dos diagnósticos e discussões realizados quando da elaboração do PNPG 2005-2010, formalizou-se pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a). Este decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica e consolidou a criação da “nova” Capes, que objetivava, a partir de então, contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. Além de ser coordenadora do alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a Capes, também, passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A Capes assumiu as disposições do decreto, por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. A partir deste Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuavam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), puderam iniciar cursos gratuitos de licenciatura.

Em consonância com os dados obtidos durante a investigação, que culminou com a redação desta tese, pode-se afirmar que, quando questionados sobre a implementação dos planos norteadores da política de pós-graduação (Questões 6 e 8 – Apêndice), os intelectuais revelam, calcados em estudos empíricos, a dissonância entre as diretrizes para a PG indicadas pelos representantes da academia e a efetivação dos planos de pós-graduação. Percebe-se que estes intelectuais, sejam do campo das ciências ditas mais *duras*, sejam do campo das *brandas*, mantêm-se fiéis à orientação definida segundo suas diferentes bases teóricas e de experiência e ao desejo de transformação, nas relações entre o mais alto conhecimento científico, produzido no âmbito da academia, e o desenvolvimento da realidade social, por meio da efetivação e contribuição da política de pós-graduação sinalizada nos planos nacionais de pós-graduação.

Um exemplo, destacado pelos intelectuais, relativo à ação política voltada à consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, à inovação e à competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional e que evidencia a discrepância na relação entre o que é planejado e o que é efetivado enquanto política de governo, é o caso do Programa Ciência Sem Fronteiras, instituído pelo Ministério

de Ciência e Tecnologia, em consonância com o Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.

O Programa Ciência Sem Fronteiras é uma iniciativa conjunta entre os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Educação Superior - Sesu e de Educação Tecnológica – SETEC do MEC. Prevê a utilização de até 101 mil bolsas em 04 (quatro) anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. O programa busca, ainda, atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior. (BRASIL, [2000?]).

A Portaria Interministerial Nº 01, de 09 de Janeiro de 2013 instituiu as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras, a saber:

- I - engenharias e demais áreas tecnológicas;
- II - ciências exatas e da terra;
- III - biologia, ciências biomédicas e da saúde;
- IV - computação e tecnologias da informação;
- V - tecnologia aeroespacial;
- VI - fármacos;
- VII - produção agrícola sustentável;
- VIII - petróleo, gás e carvão mineral;
- IX - energias renováveis;
- X - tecnologia mineral;
- XI - biotecnologia;
- XII - nanotecnologia e novos materiais;
- XIII - tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais;
- XIV - biodiversidade e bioprospecção;
- XV - ciências do mar;
- XVI - indústria criativa;
- XVII - novas tecnologias de engenharia construtiva; e
- XVIII - formação de tecnólogos. (BRASIL, 2013).

As metas definidas pelo programa preveem atingir, por modalidade, até 2015, a totalidade de 101.000 bolsas financiadas com recursos originários do Governo Federal (75.000 bolsas) e da iniciativa privada (26.000 bolsas), distribuídas a estudantes e

pesquisadores no País e no Exterior, cuja disposição pode ser identificada por meio da Figura 11.

Modalidade	Nº de Bolsas
Doutorado sanduíche	15.000
Doutorado pleno	4.500
Pós-doutorado	6.440
Graduação sanduíche	64.000
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	7.060
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000
Total	101.000

Figura 12 – Metas do Programa Ciência Sem Fronteiras, 2015

Fonte: Sítio Ciência Sem Fronteiras <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>>.

O Programa expressa uma escolha de agenda política pautada na ação imediatista e voluptuosa que o governo pode exercer, a despeito do movimento da Academia e das diretrizes planejadas pela e para a política, no caso a política de pós-graduação brasileira. Em continuidade à reflexão sobre a implementação dos planos para a pós-graduação tipificou a ação e gigantismo do governo em relação à efetividade da política, o intelectual da Física, ao contrapor certo “conservadorismo da Academia” ao “imediatismo do governo”. Explorou esta questão com o exemplo do Programa Ciência Sem Fronteira lançado, posteriormente, à promulgação do PNPG 2011-2020:

“Veio o Ciências sem fronteiras. Aquele montão de bolsas: 100.000 bolsas; aquele monte de universidades, todas as áreas, isso da noite para o dia praticamente. Quer dizer, o plano acabou de ser aprovado, com a recomendação de que era preciso continuar mandando gente para o exterior e surge o “Ciências sem Fronteiras”. Não foi consequência direta do plano. O plano estava pedindo

uma coisinha menor, veio um negócio maior, descontrolado. Eu não sei qual vai ser o resultado disso. Mas você vê como é a ação do governo: ela atropela até talvez o conservadorismo da Academia. A Academia é mais observadora, e diz “vamos devagar, não vamos fazer tão depressa, vamos mandar gente assim com aquela característica, com aquele perfil, para aquela universidade, trabalhar naquele assunto”. Ela não diz assim: “vamos abrir 100.000 novas bolsas”. Já o governo tem essa capacidade. Ele diz: “vamos fazer assim” e faz. O resultado, alguém vai mais à frente dizer assim: “foi bom, foi ruim”.” (INT 01, Degravação, Pág. 14).

Na mesma linha, outro intelectual do campo das Ciências Biológicas vai mais a fundo e critica o Programa e esta postura do governo de agir independentemente do que é planejado no bojo da concepção da política nacional de desenvolvimento científico. Inclusive, desperdiçando oportunidades. Faz menção à concessão de bolsas no âmbito do Programa Ciências Sem Fronteiras, prioritariamente, a alunos que seguem para cursos de pós-graduação em países sem a barreira da língua, em relação ao português do Brasil:

“Nós terminamos os trabalhos da comissão 2010 (referindo-se ao PNPG 2010-2020) e entregamos para o ministro, mas houve uma infeliz coincidência, eu diria, que o ministro de Ciência e Tecnologia, com a sua comissão de ciência e tecnologia do Brasil... colocou uma ênfase muito grande num item que está dentro do plano 2010/2020 que é o Ciência sem Fronteira. Agora, diferente do nosso projeto, o Ciência sem Fronteira foi implementado sem um planejamento, sem perspectivas, sem uma projeção de como ele deveria ser ou de como deveria ser feito. Então, o Ciência sem Fronteira é um plano de sucesso porque tem muito dinheiro. Mas se você olhar o perfil de onde estão indo nossos alunos e de onde estão vindo os professores, eles estão todos vindo e indo para a Península Ibérica – Portugal e Espanha, onde não existe a barreira da língua. Então, na minha visão, existe um contingente grande de dinheiro que nós estamos jogando fora e

não estamos podendo aproveitar ao máximo". (INT 07, Degravação, Pág. 138/139).

O mesmo pode ser evidenciado nas Figuras 12 e 13 que dispõem nas modalidades de doutorado e de doutorado sanduíche, a distribuição de bolsistas pelo mundo revelando maior concentração em países ibéricos, ainda que haja expressiva presença de bolsistas nos Estados Unidos. Bem como, pela Tabela 13 que apresenta, em números absolutos, dados das bolsas concedidas pelo programa Ciência Sem Fronteiras por país de destino no período entre 2011 e 2013.

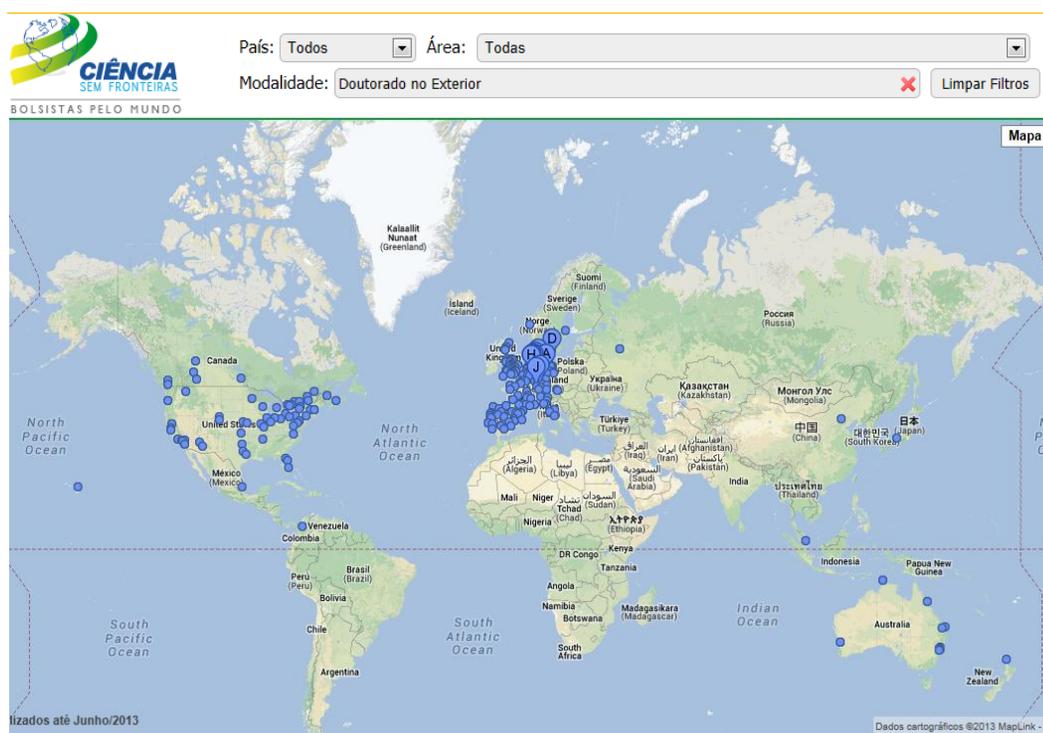


Figura 13 – Bolsistas pelo mundo – Ciência Sem Fronteiras – Modalidade Doutorado
Fonte: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>>.

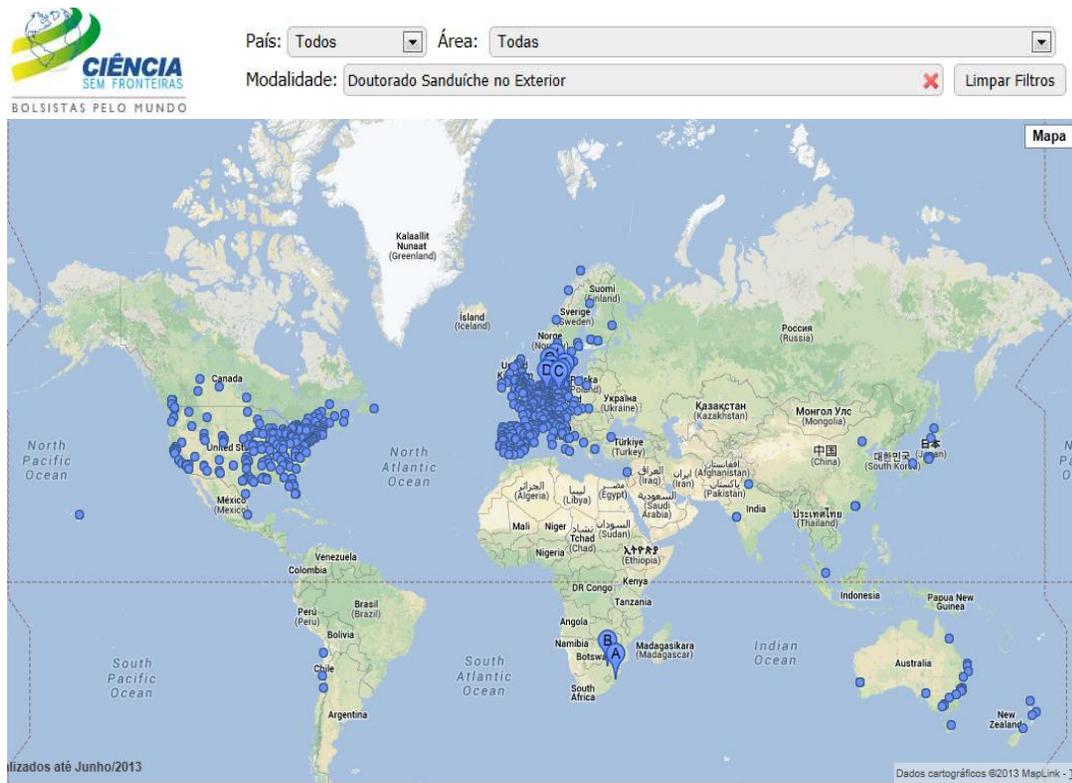


Figura 14 – Bolsistas pelo mundo – Ciência Sem Fronteiras – Modalidade Doutorado Sanduíche
 Fonte: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>>.

Tabela 13 – Ciência Sem Fronteiras por País de Destino nas Modalidades de Bolsas de Doutorado Pleno e de Doutorado Sanduiche 2011-2013

Fronteiras por País de Destino e Modalidade de Bolsa			
País de Destino	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduiche	Total Geral
África do Sul		4	4
Alemanha	148	332	480
Austrália	39	136	175
Austria	6	30	36
Bélgica	23	84	107
Canadá	74	335	409
Chile	1	3	4
China	2	7	9
Cingapura	1	1	2
Colômbia	1		1
Coréia do Sul		1	1
Dinamarca	18	51	69
Eslováquia		1	1
Espanha	99	475	574
Estados Unidos	191	1.474	1.665
Finlândia	2	11	13
França	123	547	670
Grécia		6	6
Holanda	46	131	177
Hungria	1	4	5
Índia		5	5
Irlanda	16	18	34
Israel		3	3
Itália	54	166	220
Japão	4	18	22
México	1	4	5
Noruega	1	15	16
Nova Zelândia	2	13	15
Polônia		2	2
Portugal	250	461	711
Reino Unido	241	376	617
República Tcheca		7	7
Rússia	1	2	3
Suécia	8	48	56
Suíça	2	43	45
Turquia		1	1
Total Geral	1.355	4.815	6.170

Fonte: Bolsistas pelo mundo - portal CsF

Atualização em: 17/01/2014

Outrossim, o controle sobre o desenvolvimento do progresso técnico e a criação de novos caminhos que dessem conta de conciliar o progresso da tecnologia e o desenvolvimento social, de forma eficaz, é consequência de um novo modo de produção do conhecimento que nasceu a partir da crise científica, e adveio do processo de aceleração da globalização, a partir dos anos de 1980. A ideia da universidade como setor produtivo se sobressai ao papel até então desempenhado unicamente pelo Estado e em consequência, há um redirecionamento da atividade universitária que passa a ser fortemente influenciada e orientada pelo mercado. Assim, conforme Moreira e Velho (2008), com base em Sirili (1998), “os recursos humanos são enfatizados como fator-chave para a produção e difusão do conhecimento e a formação de tais recursos torna-se cada vez mais objeto de interesse.” (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 634).

Percebe-se que as ações políticas do governo, em particular, as relacionadas à pós-graduação se constituem tendo como base o princípio de que a injeção de recursos seria premissa para a garantia de desenvolvimento do setor e suficiente para dar conta dos atrasos e lacunas historicamente acumulados pela Educação Superior. Neste sentido, as ações priorizadas enquanto política de governo convergem com a reflexão de Moreira e Velho (2008) e preconizam que as possibilidades que os avanços da ciência e da tecnologia podem causar à sociedade emergem como paradigma relacionado ao papel social e cultural desempenhado pela ciência e a tecnologia. Moreira e Velho (2008) afirmam que

A partir da década de 80 observou-se a emergência de novos paradigmas, dentre os quais, como citados anteriormente, estão o papel social e cultural que desempenham a ciência e tecnologia em uma sociedade em particular, a transformação nas formas de produção do conhecimento e na concepção da dinâmica das relações entre a universidade, o governo e a indústria, a noção de “arenas transepistêmicas” e a relação entre pesquisa básica e aplicação prática. À luz de novos paradigmas da C&T e de debates sobre como se dá a produção do conhecimento, o papel social e cultural que desempenham a ciência e tecnologia; das relações entre pesquisa básica e aplicação prática; e da participação de atores não-científicos no processo de construção e avaliação do conhecimento, é possível apontar alguns desafios que se colocam à maneira como o SNPG foi concebido e é ainda gerido. Observa-se que, mesmo diante da emergência de novas abordagens não lineares e interativas ocorrida nos anos recentes, os princípios que norteiam a organização da PG no Brasil ainda mantêm traços típicos da concepção linear. Embora desde a década de 1980 tenha havido, por parte de vários países, a constatação de que os investimentos em P&D não levariam automaticamente ao desenvolvimento tecnológico nem ao sucesso econômico, e de que nada estaria garantido apenas pela invenção de novas

técnicas, a PG ainda estimula a permanência da mentalidade ligada à idéia de que investimentos substanciais em pesquisa e desenvolvimento se traduziriam, invariavelmente, em avanço científico e tecnológico. Dessa forma, como expresso por Dias (2007, p. 38), ainda prevalece uma concepção reducionista e mecanicista segundo a qual “mais dinheiro gera mais ciência e mais tecnologia.” Pode ser observada, ainda, a idéia de que para estimular o avanço científico e tecnológico é necessário formar um número crescente de pesquisadores qualificados, o que representaria uma condição necessária e suficiente para promover um aumento do bem estar social, através do avanço da ciência e da tecnologia, noção que esteve presente de modo imperativo no relatório de Vannevar Bush. A PG brasileira se baseia em princípios de reconhecimento estritamente acadêmicos da qualidade dos cursos, cujas recompensas estão associadas, entre outros critérios, às publicações e à produção de conhecimento segundo um padrão linear, da ciência básica à aplicada e, depois, ao desenvolvimento e à produção. (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 635).

Espera-se que o equilíbrio entre universidade e pesquisa, governo e mercado, ciência e tecnologia, permeado pelo investimento necessário, pautado o desenvolvimento desejado. Pois, como visto, nem sempre o que comporta o PNPG condiz com o que tem sido implementado.

4.2.3 Relações estabelecidas no interior das comissões de elaboração destes PNPG e dos conselhos superiores da Capes

O estudo se comprometeu, ainda, em refletir sobre as contribuições dos planos de pós-graduação, no sentido de resguardar a qualidade do SNPG, à luz das relações estabelecidas no interior das comissões de elaboração dos PNPG, 2005-2010 e 2011-2020. Ou seja, sob o ponto de vista do dinamismo das relações entre seres orgânicos, os intelectuais que compõem estas comissões e os conselhos superiores da Capes. Assim, passa a pensar a política de pós-graduação implementada a partir dos Planos, segundo as determinações *sensíveis*, definidas por Locke (1991) quando da caracterização do termo “qualidade”.

Neste aspecto, acrescenta-se uma contribuição indicada pelo representante das C. Sociais Aplicadas relativa ao jogo de forças existente entre as áreas do conhecimento na definição dos rumos da política de pós-graduação. Esta contribuição corrobora, no âmbito desta análise da política de pós-graduação, com o disposto na seção anterior, da Constituição dos Conselhos Técnico-Científicos - CTC da CAPES.

Ao analisar a concretização das diretrizes dispostas nos planos nacionais de pós-graduação o intelectual da Economia argumentou a cerca de conquistas obtidas a partir da elaboração e implementação do PNPG 2005-2010, referindo-se à expansão da Educação Superior e às assimetrias regionais e de áreas do conhecimento. Sua argumentação, referiu-se ao tempo em que foi membro do CTC da Capes, discorreu sobre debates ocorridos durante reuniões de CTC de Economia, pautados em posturas audazes e destemidas de intelectuais, em defesa das regiões que representavam e de exigências tidas como referencial de qualidade do SNPG, quando em pauta a expansão do sistema:

“Eu acho que a interiorização dos campi das universidades federais e a criação de novos campi, novas universidades, novos campi nas existentes e novas universidades é uma prova concreta de que nós avançamos. Particularmente na pós-graduação, eu lembro que era sempre uma preocupação até porque tinham representantes da região Norte, por exemplo, no CTC, que sempre na aprovação do Aplicativo Cursos Novos (APCN) tentavam dar mais espaço, priorizar a criação de cursos de pós-graduação nas regiões mais carentes. [...] Uma proposta de curso de pós-graduação da região Norte, no Pará, Amazonas, o que for, se ela não fosse aprovada ou se apresentasse problemas, ele pedia vistas, trabalhava, questionava mesmo.[...] Então, os companheiros do Nordeste eram extremamente aguerridos. Na minha área nós criamos o primeiro curso de pós-graduação no Centro- Oeste, mestrado em Economia, que até então não existia. Então, acho que isso é uma coisa muito presente no CTC e que acabava transbordando para as comissões. Nós tínhamos debates muito intensos. O pessoal da Comissão de Economia, por exemplo, colocava restrições não propositalmente, mas na prática acabavam colocando restrições para qualquer curso de pós-graduação que não estivesse em São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul. Colocavam exigências, bem intencionadas, visando a qualidade, mas sem pensar que 40 anos antes, não só em São Paulo, os cursos também não eram os ideais. Então, a gente começou a ter um pouco mais de cuidado. Sem deixar de lado a preocupação com a qualidade, mas às vezes quantitativamente ajustando para que um grupo de 6

professores pudesse começar um mestrado. [...]. Então, eu acho que se avançou. Nós avançamos. Agora, as disparidades permanecem. As assimetrias são enormes, até porque são constitutivas da organização do país como um todo, não só da pós-graduação mas em outros níveis da educação, não é? Você vê que ontem mesmo na reunião do CCT, mas aí o CCT do país, o Conselho Interministerial, eu assisti o Ministro Mercadante revelando os números de crianças com mais de 8 anos analfabetas em algumas regiões do Nordeste. Um quarto das crianças de 10 anos não sabe ler nem escrever. Não conseguiu ser alfabetizada. Então, você não pretende que a pós-graduação não se ressinta dessas coisas. Mas que avançamos. Avançamos.” (INT 08, Degravação, Pág. 195-196).

Vale ressaltar que, anteriormente, citou-se o relato do representante da grande área de conhecimento Linguística, Letras e Artes que criticava certa omissão na participação dos representantes da área em relação às questões de elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação. Talvez se possa afirmar que, dessa feita, os avanços relativos à redução das assimetrias por regiões e por áreas do conhecimento foram discutidos pelas Comissões de elaboração dos PNPG, bem como, nas reuniões dos conselhos superiores da Capes e, também, que estes são permeados por participações mais enfáticas de uns em relação a posturas mais cuidadosas de outras áreas do conhecimento. Acredita-se, porém, que estas participações visavam à garantia de um mínimo de qualidade no processo de enfrentamento das históricas assimetrias regionais e de conhecimento existentes no país.

4.3 A Capes e o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação – SNPG

Conforme fundamentação bibliográfica e legal descrita ao longo desta tese evidenciou-se que a Capes é responsável pela coordenação do Sistema Nacional de Avaliação da pós-graduação - SNPG. Talvez não fosse ousado afirmar que não há como dissociar a história de criação e desenvolvimento da pós-graduação no Brasil da agência de

fomento à pesquisa Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

No âmbito da Capes têm sido definidas as diretrizes da pós-graduação no que diz respeito à criação, expansão, diversificação, financiamento e refino do SNPG brasileiro. Esta seção apura a discussão da relação entre a Capes e a pós-graduação tomando como fundamentos o que se identificou a partir do levantamento junto às fontes bibliográficas e aos intelectuais entrevistados.

Identificou-se na pesquisa, como disposto ao longo das duas sessões anteriores, que os Planos Nacionais de Pós-Graduação e a avaliação possuem relações imbricadas, quanto mais se esta relação for analisada pelo conceito de implementação da política.

As orientações dos PNPG definiram implícita e explicitamente, por exemplo, políticas de formação e de qualificação de quadros de pesquisadores docentes, políticas de institucionalização da pesquisa e políticas de avaliação. Acredita-se que, ao longo dos seus processos de elaboração e implementação, os PNPG representam a própria implementação política do que estes planos trouxeram em seu bojo. E neste sentido apresentar-se-ão alguns pontos de vista relativos ao sistema de avaliação da Capes que se referem ao olhar crítico de intelectuais que participaram, como membros de comissões de elaboração dos PNPG e/ou membros do CTC da Capes, da formulação da política de pós-graduação brasileira no âmbito do recorte temporal definido para a consolidação desta pesquisa, 1995-2010.

Assim, é a Capes que ao coordenar o SNPG desempenha fundamental papel, em especial, na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. E, é por meio dos resultados definidos no âmbito do sistema de avaliação implementado pela Capes, que visa um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais, que se tem dado a formulação de políticas para a pós-graduação e o dimensionamento das ações de fomento, que englobam a oferta de bolsas de estudo, auxílios e apoios.

4.3.1 Contribuição da Capes para o desenvolvimento e consolidação do sistema de pós-graduação brasileiro

Conforme Verhine (2008a) o sistema de pós-graduação brasileiro é considerado mundialmente por ser o mais rebuscado de toda a América Latina. Em relação ao seu tamanho, segundo dados da Capes⁹⁰, em 2012 existiam no país 3.342 programas os que atendiam 203.717 mil alunos e diplomavam em torno de 42.878 mestres e 13.913 mil doutores a cada ano. Os programas de PG contam com cerca de 60 mil professores permanentes no Brasil. Para o pesquisador, indubitavelmente, é fundamental o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, na condução deste exitoso sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, ainda que questionável se considerado o cenário nacional e as críticas de diversos autores, tais como Gatti et al. (2003), Kuenzer e Moraes (2005) e Sguissardi (2006):

Apesar dessa valiosa contribuição, o sistema de avaliação da CAPES é altamente controverso. Seus muitos críticos o acusam de enfatizar a premiação, a punição e a exclusão; de ser demasiadamente quantitativista e centrado nos produtos; de desvalorizar processos educativos e formativos; de induzir a homogeneização e a uniformização; e de gerar formas de “produtivismo” e competição nocivas à qualidade global dos programas avaliados. (VERHINE, 2008a, p. 166).

A proximidade da Capes com os programas é efetiva em busca do desenvolvimento da pós-graduação e se confirma por meio do encaminhamento direto e permanente de orientações e incentivos aos programas (VERHINE; DANTAS, 2009; SCHWARTZMAN, 2005; SPAGNOLO; SOUZA, 2004). Entretanto, justamente por serem densamente diretivas e sistemáticas as orientações da Capes são por vezes consideradas mais valorativas a princípios de controle e regulação que a princípios de qualidade e avaliação. É sabido que no âmbito da educação brasileira, em todos os níveis de ensino, em particular na Educação Superior, nem sempre tem sido tranquila a relação regulação e avaliação no tocante ao processo de objetivação de políticas de estado de avaliação autônomas, fundamentadas numa concepção de qualidade, bem como, protegidas de

⁹⁰Consulta à página da CAPES (<<http://www.capes.gov.br>>) em 10 out. 2013.

interferências de natureza imediatista. Para além do debate em torno da qualidade, Dias Sobrinho (2003a, p. 35) tem, por exemplo, alertado criticamente para o equívoco de se compreender as ações de regulação como sendo de avaliação, seja em sentido estrito seja para se desenvolver agendas de “modernização e privatização” e de “transnacionalização e funcionalização econômica” da educação.

De acordo com Verhine (2008a) seria fundamental que fosse aprimorado o modelo de avaliação do SNPG implementado pela Capes com vistas a se garantir impactos positivos na qualidade da educação superior no Brasil. Para tanto, isso requereria uma discussão profunda entre agentes relevantes na busca pelo direcionamento do que seja passível de mudança. Os estudos do pesquisador têm contribuído para este debate ao oferecerem reflexões feitas, inclusive, a partir de sua experiência pessoal enquanto representante da Área de Educação junto aos conselhos superiores da Capes durante os anos de 2005 a 2006.

Em ampla revisão do contexto internacional da evolução da avaliação da educação superior este autor discute o modelo de avaliação implementado no Brasil pela CAPES, assegurando sua singularidade em relação à situação internacional. A saber, em países europeus se identifica a partir dos anos de 1990 uma pulverização de agências de avaliação do ensino superior que coordenam o processo de avaliação enquanto entidades legais e independentes do governo e que enfatizam como princípio⁹¹ a autoavaliação institucional, a avaliação externa conduzida por pares e a publicidade dos resultados, destacando-se a dissociação efetiva entre os resultados da avaliação e o financiamento e a alocação de recursos públicos aos programas.

Afirma, também, que há no modelo europeu uma tendência em envolver elementos como *“responsabilização no uso de recursos públicos; melhora da qualidade; informação para melhor escolha; status institucional; implementação de práticas regulatórias e comparação dos resultados com outras experiências internacionais.”* (VERHINE, 2008a, p. 169).

⁹¹Vale registrar que estes princípios foram formulados pela “Comissão das Comunidades Europeias”, no início dos anos de 1990, como modelo-base de avaliar a educação superior. (VERHINE, 2008a, p. 169).

Outrossim, na experiência norte-americana, em função do latente desejo em se garantir padrões de oferta e níveis mínimos de qualidade, ao plural sistema de ensino dos Estados Unidos, constituído por instituições privadas e estaduais e desprovido de instituições federais de educação superior, foram criadas “*associações de acreditação, não-governamentais e de caráter regional, mantidas pelas instituições participantes*” (VERHINE, 2008a, p. 167). Uma particularidade deste modelo está em seu pioneirismo em relação à realização de visitas *in loco* feitas por expertises que garantem legitimidade ao processo avaliativo. Outro ponto interessante, ainda segundo o pesquisador, é que ao setor foi concedida ampla autonomia em relação às autoridades governamentais, o que postulou às gestões locais maior responsabilização e a definição de padrões mínimos de qualidade estrutural e pedagógica.

Logo, os Estados Unidos adotaram um processo avaliativo externo por expertises e associações de acreditação independentes e dissociadas do governo e na Europa disseminaram-se as agências de avaliação do ensino superior, independentes do controle estatal direto, valorando-se princípios mais seletivos e de gestão do recurso público.

Entretanto, o modelo avaliativo brasileiro gestado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) adotou experiência de outros países mas criou elementos estruturantes que o diferiam dos demais. A princípio estava orientado para a distribuição de cotas e bolsas, ao criar uma relação entre os resultados obtidos com os recursos ofertados, se constituiu em uma instituição disposta de dupla função: avaliadora e de financiamento.

De um outro ponto de vista, mais acirrado, Sguissardi (2006)⁹² questiona e critica esta forma estruturalizada com que a Capes conduz a avaliação da pós-graduação, comparando-a a um modelo de regulação e controle que contribui para que a universidade

⁹²Sguissardi (2006) usa alguns estudos de especialistas para basear seu ponto de vista. São especialistas na área de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2000, 2002, 2003a, 2003b; DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002; STUBRIN, 2005), de professores de pós-graduação que coordenaram ou participaram de comitês de avaliação da CAPES (HORTA; MORAES, 2005; KUENZER; MORAES 2005; MORAES, 2006), da redação de documento síntese das considerações de observadores internacionais sobre o “Modelo CAPES de Avaliação” (SPAGNOLO; CALHAU, 2002), de estudos acerca do “Modelo CAPES de Avaliação” publicados na *Revista Brasileira de Pós- Graduação* (RBPG) (MOREIRA; HORTALE; HARTZ, 2004; SPAGNOLO; SOUZA, 2004).

brasileira converta-se em uma instituição cada vez mais neoprofissional, heterônoma e competitiva, à medida que relaciona resultados de avaliações à percepção de recursos financeiros do governo.

Quanto à criação da Capes, Verhine (2008a) afirma que a agência foi criada em 1951 com o objetivo de melhorar o nível do pessoal lotado na educação superior. Inicialmente era voltada para a concessão de bolsas para estudantes brasileiros em estudos no exterior. Isto mudou com a formalização da pós-graduação no Brasil, conceituada e normalizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), no fim de 1965, através do Parecer nº 977/1965 (CURY, 2005). O parecer distinguia a pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*, sendo esta segunda composta por dois níveis: mestrado e doutorado. Determinava que se seguisse no Brasil o modelo americano, no qual as pós-graduações são organizadas a partir de programas, em lugar de se optar pela abordagem europeia baseada na relação tutorial. O parecer que estipulou a criação da pós-graduação brasileira preconizou que o “CFE assumisse a responsabilidade pelo credenciamento dos cursos de pós-graduação e que tal credenciamento fosse baseado em uma avaliação sistematizada.” (VERHINE, 2008a, p. 170)

Com a reforma universitária estimulada pela sanção da Lei 5.539/1968 (BRASIL, 1968a) que modificou o Estatuto do Magistério e impôs a titulação de pós-graduação *stricto sensu* como condição para progressão na carreira dos professores das universidades federais, houve uma nítida expansão do setor com a criação de cursos de pós-graduação pelas universidades no intuito de atender esta demanda.

Hamburger (1980, p. 83), afirmava que duas razões levaram à criação da pós-graduação no Brasil, uma a carência de pessoal altamente qualificado para gerir os projetos desenvolvimentistas e a segunda a necessidade de se formar quadros de especialistas em nível superior de pós-graduação. E para a concretização desta proposição, ainda de acordo com Hamburger, a pós-graduação se via patrocinada por dois setores da tecnocracia governamental: o da área econômica e o da área educacional. Adotadas três medidas sistematizadas: 1) a estruturação da carreira universitária que exigia graus pós-graduados dos professores como condição para promoção; 2) o financiamento dos programas de pós-

graduação e pesquisa⁹³; e 3) a regulamentação acadêmica da pós-graduação, em conformidade com o Parecer 977, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965).

O status legal do CFE foi alterado pela reforma de 1968. O Parecer do CFE nº 77/1969 (BRASIL, 1969) indicou que os processos deveriam se basear em visitas por comissões compostas por especialistas da comunidade acadêmica (CURY, 2005). A velocidade de crescimento do sistema surpreendeu a todos e não houve infraestrutura eficaz para a condução dessas visitas. Em 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação para apoiar, coordenar e monitorar o sistema. Em 1975 o referido Conselho lançou o primeiro Plano Nacional para Pós-Graduação, PNPG 1975-1979, composto por um diagnóstico da situação e pelo planejamento de ações futuras (SGUISSARDI, 2006).

Em aproximadamente uma década consolida-se uma lógica de avaliação da pós-graduação vinculada à alocação de recursos: do início da avaliação, para uso interno, em 1976 pela Capes dos cursos de pós-graduação no Brasil à definitiva decisão em 1980 pela implementação do sistema de avaliação da pós-graduação nacional. Baseado em dados coletados por meio de relatórios encaminhados anualmente à Capes pelos programas de pós, como um modelo próprio que alia resultados da avaliação à alocação de recursos, com uma escala única de classificação em 5 (cinco) níveis. Desta forma a CAPES implementou e desenvolveu o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil.

Em lugar de ser uma agência voltada para a avaliação, a CAPES se tornou uma instituição híbrida, conforme Verhine (2006, 2008a), ao assumir a função de financiar e avaliar os cursos. Tendo em vista que a principal orientação do seu modelo avaliativo baseia-se na distribuição de bolsas e cotas e que se destacam dentre suas características: a) coleta de dados, utilizando-se de relatórios detalhados que são encaminhados anualmente pelos programas; b) classificação dos cursos avaliados em uma escala única; e c) participação de membros da comunidade acadêmica.

Mesmo sem se utilizar dos pares para as visitas, como nos Estados Unidos, a agência incorporou comissões que se reúnem anualmente para analisar os relatórios enviados pelos programas. Também há comissões por áreas de conhecimento, que são

⁹³Segundo Hamburger (1980, p. 83-84) financiados por órgãos como o BNDE, CNPq, FINEP, CAPES e outros.

constituídas por professores reconhecidos. Este é um princípio que norteia o modelo-base partilhado pela CAPES:

a) Cada área do conhecimento é representada por uma comissão composta por professores voluntários respeitados, e presididas por um acadêmico eleito pela CAPES, dentre os indicados da academia. “*O líder da comissão de área foi chamado de “Presidente da Área”, título substituído mais tarde por “Representantes da Área” e em 2008 mudou mais uma vez para “Coordenador da Área”.* (VERHINE, 2008a, p. 173).

Acima destas comissões está o Conselho Técnico Científico- CTC⁹⁴ que é uma instância decisória e órgão a quem compete a regulação e a coordenação de todo o processo de avaliação no âmbito da Capes. Quanto à classificação dos resultados, inicialmente adotou uma escala de cinco níveis (A,B,C,D,E), posteriormente foram expandidas para sete níveis, sendo que as duas superiores (6 e 7) são consideradas excelentes para o padrão internacional.

b) Dando continuidade ao desenvolvimento do sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, em outro mote de mudanças implementadas em 1998 a Capes estipulou uma ampla “*padronização no processo avaliativo entre as áreas com a aplicação de uma ficha de avaliação única, composta por dimensões (quesitos) e subdimensões (itens) predeterminadas*” (VERHINE, 2008a, p. 174).

O ciclo de avaliação passou de bianual a trienal, dividido em duas etapas: os dois primeiros anos seriam de acompanhamento e o último para aplicação da avaliação, convergido em uma nota final para a classificação dos programas em um dos 07 (sete) níveis da escala.

Combinando as etapas de acompanhamento e de avaliação, a CAPES objetivou assegurar as funções regulatórias e educativas associadas ao processo, dessa maneira atendendo demandas por controle estatal da qualidade de educação, por um lado, e por disseminação de informações de cunho diagnóstico e formativo, por outro. (VERHINE, 2006, p.175).

⁹⁴Vale ressaltar que esta classificação e o papel do Conselho Técnico Científico – CTC na apreciação e questionamento das análises e avaliações feitas pelas Comissões de Áreas foram pontos amplamente abordados no Capítulo 2 desta Tese, considerando-se para tanto as profundas discussões sobre o modelo de avaliação Capes feitas por Spagnollo e Calhau (2002) e Horta e Moraes (2005).

Ainda assim, afirma que há pouca diferenciação entre a etapa, realizada como acompanhamento e a seguinte, de avaliação, e que se distinguem essencialmente em função de que “*o acompanhamento não resulta em classificação dos programas*” (VERHINE, 2008a, p. 175).

Verhine (2008a) pontuou, também, que no intuito de qualificar a produção científica, no ano de 1998, a Capes introduziu o Aplicativo Qualis que se constituiu em um sistema eletrônico para análise de periódicos, primeiramente composto por dois quesitos: por sua abrangência de circulação (nacional, internacional, local) e pela qualidade do seu conteúdo. O Qualis, desde maio de 2008 por decisão do CTC⁹⁵, passou a se constituir por uma estrutura de escala única com oito estratos enquadrados em indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C⁹⁶.

No tocante ao desenvolvimento do sistema de avaliação e em conformidade com o exposto até este ponto, o II PNPG 1982-1985 já reforçava em sua concepção a ideia de avaliação institucionalizada e aperfeiçoada, efetivada com a participação da comunidade científica. Entretanto, a necessidade real por mudança no sistema de avaliação tornou-se latente com o V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010), ao ressaltar que era preciso que se inserisse nos processos avaliativos a produtividade de orientadores, participação dos discentes na produção científica e que se refletisse sobre a importância do conhecimento apresentado. Também sugeriu novos indicadores com ênfase em inovação e produção tecnológica, e uma avaliação qualitativa dos produtos de mestrado e doutorado.

Ainda de acordo com Verhine (2006, 2008a), a Capes vem inserindo modificações em seu processo avaliativo, como exemplo, cita que entre 2005 e 2006, houve a simplificação da ficha de avaliação. Reduziu o número de quesitos e itens discriminatórios dos programas de qualidade, com maior ênfase à avaliação dos processos. Assim, dos 07 (sete) quesitos permaneceram 4 (quatro): “Proposta do programa”, “Corpo

⁹⁵Em reunião realizada nos dias 16 e 17 de abril de 2008, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), deliberou sobre o processo de reestruturação da escala do Qualis. Fonte: <<http://www.Capes.gov.br/avaliacao/qualis>>.

⁹⁶Verhine (2008) registra que a Área da Educação, por exemplo, dentre outras ampliou sistema Qualis para incluir publicações como livros e anais de eventos. O Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes durante a 111ª Reunião, realizada em 24 de agosto de 2009, aprovou o Roteiro para Classificação de Livros. Mais informações sobre Roteiro para Classificação de Livros consultar <<http://www.Capes.gov.br/avaliacao/qualis>>.

Docente”, “Corpo discente” e “Produção Intelectual”. Acrescentado a estes um quinto item “Inserção Social” que se desdobra em inserção e impacto regional e/ou nacional do programa, integração e cooperação com outros programas e visibilidade.

O mesmo autor, em 2007 enfatizou que houve, por conseguinte, a criação da ferramenta Sistema de Indicadores de Resultados dos Programas de Pós-graduação (SIR) com o objetivo de oferecer subsídios necessários para cada área avaliada, permitindo a equidade na atribuição de notas que representam a qualidade do ensino.

E em 2008 pontuou que se deu a indicação de que todos os programas, questionada a viabilidade, deveriam ser visitados ao final do triênio avaliativo, numa clara retomada do sentido e valor da avaliação *in loco* na pós-graduação, em busca por dados relacionados a processos e insumos, que por vezes passam despercebidos ou não valorizados pelos relatórios anuais.

Ainda assegura que as principais modificações implementadas pela Capes, podem ser sintetizadas em:

- Alteração da ferramenta de coleta anual de dados (COLETA CAPES) para torná-la mais amigável aos programas de pós-graduação;
- Modificação da ficha de avaliação, com redução do número de quesitos (de 7 para 5) e inclusão de um novo, solicitado há muito pela Área de Educação, que trata da Inserção Social;
- Desenvolvimento de uma ficha de avaliação para uso exclusivo dos programas de mestrado profissionais;
- A criação do aplicativo SIR (Sistema de Indicadores de Resultados dos Programas de Pós-graduação), que permite a avaliação comparativa de programas dentro e entre as diversas áreas com base em apenas cinco indicadores. Sendo três os indicadores que tratam da formação de recursos humanos (quantidade das titulações por docente/ distribuição das titulações entre os docentes/produção bibliográfica de egressos e discentes) e dois da geração de conhecimento (quantidade da produção bibliográfica por docente/distribuição da produção bibliográfica entre os docentes). (VERHINE, 2006, p.175).

Segundo Sguissardi (2006, p. 69) especialistas destacam os seguintes pontos positivos no Modelo CAPES de Avaliação⁹⁷: “a amplitude, a abrangência, a transparência e o enorme impacto” de um processo que não se equivalia a nenhum fora do país; “a

⁹⁷Sobre a conceituação de Modelo Capes de Avaliação ver Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347). Sobre os aspectos positivos do modelo Capes ver Spagnolo e Calhau (2002).

subjetividade e bom senso dos avaliadores”, proveniente das experiências que compensam a “objetividade do modelo”; e a “comparabilidade” possível entre programas de uma área.

Para apontar controversos cita que o “Modelo CAPES de Avaliação”:

- avalia a qualidade com base em dois pontos: “na qualidade e quantidade dos recursos de entrada (recursos humanos, sobretudo) e produção de saída (produção científica)”;
- está “centrado na pesquisa e em sua excelência” onde satisfaz as duas exigências de informar sobre a eficiência e sobre a qualidade dos produtos;
- tem uma padronização “questionável diante da heterogeneidade das áreas do saber e diante das instituições em relação a recursos e ambiente econômico regional”;
- opta pela brevidade do período da avaliação de 03 (três) anos;
- baseia-se no ranqueamento entre programas da área;
- desconsidera critérios como “gastos de pesquisa, com bibliotecas, infraestrutura e apoio em geral aos estudantes, e impacto no mercado de trabalho, nível salarial”;
- considera o tempo de formação de mestres e doutores à revelia das especificidades de áreas do conhecimento;
- comete injustiças pela falta de coeficientes de ponderação para o valor atribuído ao programa com números diferentes de alunos;
- utiliza o “critério de produtividade que compara número de alunos e de *papers* dividido pelo número de docentes [...] a busca de coerência ou de relação entre áreas de concentração [...] o número excessivo de indicadores quantitativos”;
- prima pela ausência de critérios de “observação do processo formativo”;
- desconsidera a falta de instâncias de autoavaliação nas instituições e nos programas” e “a ausência de participação dos pós-graduandos”;
- não contempla a avaliação de qualidade de dissertações e teses;
- favorece a “indução homogeneizadora e uniformizadora” e conduz a “formas defensivas” de trabalho e de fornecimento de informações por parte dos docentes;
- fomenta as disparidades já que a oferta de cursos de pós-graduação é diferenciada nas diversas regiões brasileiras. (SPAGNOLO; CALHAU, 2002, p. 10-32 apud SGUISSARDI, 2006, p. 69-73).

Existem críticas acerca de um alto nível de exclusão e punição por meio da classificação dos cursos em níveis. Pois, gera-se uma desvalorização de todo o processo educativo e formativo em função de uma uniformização com ênfase na quantificação. Ou seja, estas duras críticas feitas à forma de avaliação ocorrem porque, segundo os estudos analisados⁹⁸, ao utilizar de critérios classificatórios, a Capes prioriza a realização de um

⁹⁸Conforme revisão bibliográfica analisada, ver mais em Sguissardi (2006), Horta e Moraes (2005), Hamburger (1980), Moreira, Hortale e Hartz (2004) e Spagnolo e Calhau (2002).

processo de avaliação que criva os cursos bem avaliados e expõe os avaliados com menores notas. Logo, ao valorizar aspectos quantitativos em detrimento do processo formativo permite-se competições desnecessárias e indesejáveis para a qualidade dos programas avaliados.

Além disso, existe um cenário de desigualdades, no oferecimento dos cursos de pós-graduação: assimetrias regionais, estaduais e inter-regionais, que precisa ser considerado na formulação do processo de avaliação da Capes. Mesmo com a priorização desta redução de desigualdades, os planos nacionais de pós-graduação não conseguiram dirimir.

O V Plano Nacional de pós-graduação, trouxe o forte pressuposto de que a Capes deveria criar programas que fossem capazes de reduzir as assimetrias regionais, indicar a necessidade de diversificar e expandir o sistema, por meio da criação de novos modelos de pós-graduação, na formação de docentes em todos os níveis de ensino, de forma que a pós-graduação estivesse para além da academia, a serviço da comunidade. (BRASIL, 2004c, p.53). No intuito de amenizar a situação, a Capes lançou uma série de medidas, dentre elas o incentivo a programas como o Mestrado Profissional (MP), Mestrado e Doutorado Interinstitucional (Minter e Dinter), o Acelera Amazônia, Novas Fronteiras. Porém, conforme discussão apresentada na seção anterior e ainda segundo argumentos de Verhine (2006, 2008a), as iniciativas realizadas, mesmo pautadas na necessidade de extinguir o problema das assimetrias regionais, estão longe de conseguirem este feito.

Também alega que parte do problema pode ser associada ao modelo de avaliação da CAPES que promove a unificação e que “foi concebido e implementado, em grande parte, por acadêmicos filiados aos programas localizados nas regiões mais ricas do país” que em geral tendem a discriminar programas em “contextos emergentes”. Além de que, programas com baixos resultados na avaliação da Capes recebem menos recursos do governo federal que aqueles com bons resultados, o que tende a perenizar a realidade de disparidades. Sendo que para o pesquisador as ações pela redução destas disparidades impulsionariam e fortaleceriam as discussões e possibilidades de mudanças no modelo Capes (VERHINE, 2008a, p. 178).

Acrescenta que existem quatro forças dinâmicas que exercem pressões para que se realize a construção de um novo modelo, são elas: efetivação da expansão do sistema de ensino; a imensa disparidade de oportunidades de pós-graduação nas regiões brasileiras; a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Comunidade Internacional de avaliação (VERHINE, 2008a).

Em relação à experiência da Capes com a avaliação da educação superior, identificou aspectos de sua singularidade bem como pontos de tensão que geram fortes pressões por mudanças em sua constituição e relacionou elementos de estrutura para a reformulação do modelo atual. Ainda percorreu em seus estudos, relativos a mudanças imprescindíveis no sistema de avaliação brasileiro, sobre o que nomeia de “elementos estruturantes para a reformulação do modelo CAPES”, a saber:

Aumento do intervalo entre as avaliações; simplificação da coleta de dados; simplificação da ficha de avaliação; intensificação das visitas por avaliadores externos; valorização do processo de auto-avaliação; simplificação (ou até eliminação) da escala avaliativa; desvinculação dos resultados da avaliação do financiamento de programas. (VERHINE, 2008a, p. 180).

Ao longo da pesquisa foram identificados outros elementos que poderiam se somar aos propostos por Verhine, para uma reformulação do modelo Capes de avaliação, dentre eles destacam-se: *estrangulamentos da pós, assimetrias históricas e internacionalização do conhecimento*, sobre os quais se fará uma incursão a partir deste ponto.

Os intelectuais entrevistados analisaram o modelo de avaliação Capes à medida que foram questionados sobre como compreendiam a contribuição da CAPES para o desenvolvimento e consolidação do sistema de Pós-Graduação no Brasil, bem como, sobre quais suas expectativas em relação à Pós-Graduação no Brasil. Interessava constatar se o modelo de avaliação Capes é considerado configurador de etapas de desenvolvimento da Pós-Graduação e se isso tem correlatos com os Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Neste sentido, tomou-se como ponto primeiro de observação das falas dos entrevistados as suas impressões sobre a contribuição da Capes para a configuração do Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG.

Os intelectuais entrevistados de todas as áreas foram unânimes em afirmar que a Capes teve papel essencial na institucionalização e desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

Em relação ao desenvolvimento e consolidação bem sucedida da pós-graduação no Brasil um intelectual da Física afirmou que *“a Capes foi essencial e fundamental para o desenvolvimento da PG. Sem a Capes não teríamos nada disso? Porque olhando a história da Capes, ela teve um comportamento que realmente levou a esse sucesso.”* (INT 10, Degravação, Pág.244).

Este intelectual das duras-puras atribuiu o sucesso do sistema de pós-graduação nacional a elementos específicos definidos no âmbito histórico da Capes, relativos a uma cultura de avaliação, ao envolvimento da academia na definição das políticas, ao seu potencial de recursos financeiros e à postura propositiva da agência, a saber:

“Primeiro, uma cultura de avaliação. Segundo, uma definição clara de critérios de responsabilização. Terceiro, ao envolvimento das comunidades científicas na definição das políticas, porque nós sempre falamos da Capes, mas quem faz as regras são os comitês, e são as áreas que terminam fazendo as regras. E à capacidade que a Capes sempre teve de ir aos poucos se ajustando às novas demandas. Claro que ela foi beneficiada com uma coisa, que é o fato dela ter o dinheiro para induzir os programas que quer. Mas juntando essas características, a Capes tornou-se uma agência que realmente conseguiu interferir, que conseguiu fazer. E eu acredito que sem a Capes nós não teríamos essa pós-graduação, de jeito nenhum.” (INT 10, Degravação, Pág.244).

Intelectuais das duras-aplicadas e das brandas-puras têm o mesmo posicionamento em relação a importância da Capes para a pós-graduação. Ressaltaram a relação com a comunidade acadêmica, porém, criticando em alguns casos o excessivo controle da agência, que acaba por induzir a réplicas de cursos e programas bem avaliados em detrimento, por exemplo, da diversidade e criação do novo conhecimento.

Ao ser perguntado sobre a contribuição da agência para o desenvolvimento e consolidação da PG o economista afirmou que a Capes, porque mantém uma relação próxima com a comunidade acadêmica, é a responsável pelo Brasil ter o que se tem atualmente em pesquisa:

“É fundamental. Fundamental. A Capes é uma das chaves, o segredo, de como o Brasil conseguiu fazer tanto em tão pouco tempo. E ela tem essa eficácia porque tem uma relação simbiótica com a comunidade. Se a comunidade um dia acordasse decidida a não falar mais com a Capes, a Capes desapareceria. Tá? Mas a comunidade sabe que se fizer isso, sofreria muito. A comunidade, esta não desapareceria.” (INT 8, Degravação, Pág. 204).

Na mesma linha o representante das Engenharias, dura-aplicada, reforçou a legitimidade do sistema Capes entre os pares e a ideia de que a avaliação se dá com a comunidade acadêmica exercendo inclusive autonomia em relação ao governo:

“Com todas as nuances que tem, com todas as críticas existentes, a Capes é a melhor coisa que temos no nosso país e é feita pelos pares. Lembro até uma vez, uns dez anos atrás, eu estava com um grupo de visitantes da Europa. Então, estávamos discutindo avaliação e os europeus falavam da questão dos custos. Aí eu falei: “Mas nossos assessores não ganham nada aqui dentro da Capes”. Como? Eu falei: “Agora, no momento,[e era a semana de avaliação na graduação] deve haver uns mil assessores trabalhando e a Capes paga o transporte e a estadia”. É assim mesmo? Eu falei: “É.” Mas como? A comunidade acadêmica aceitou? Quer dizer, a avaliação Capes vale porque não é uma avaliação do governo. É uma avaliação da comunidade. Isso que é importante. A avaliação Capes é uma avaliação da comunidade. Quer dizer, credenciamento e avaliação Capes são feitos pela comunidade acadêmica. E isto é garantido pelos pares. Logicamente pode-se imaginar que hajam interesses enormes de se acabar com essa avaliação, mas a própria comunidade não deixa.

E as críticas, óbvio que existem. Às vezes as comissões não são bem organizadas. É natural. Os próprios acadêmicos são um pouco egocêntricos. Então, eles sempre se consideram os melhores do mundo. Quando você fala que tem que ter uma visão externa, se pensa: mas quem no mundo entende melhor disto do que eu? Essas coisas são naturais. Mas isso faz parte da gestão que se tem que contornar.” (INT 4, Degravação, Pág.77-78).

Para o representante das Ciências Agrárias, também das duras-aplicadas, a expansão do setor de pós-graduação é surpreendente e se deu em função da Capes. Todavia, evidenciou que esta expansão poderia ter sido ainda maior, ao longo dos anos de existência da PG no Brasil, pois, segundo o mesmo, a Capes é do *“planejamento e do fazimento”* (INT 3, Degravação, Pág. 61-62) referindo-se à tutoria da agência em relação ao sistema de avaliação Capes. Entretanto, pondera que é processo e que *“a comunidade acadêmica não se faz crescer por meio de decreto.”* (INT 3, Degravação, Pág. 61-62).

O representante da área da Sociologia apontou hegemonia na estrutura dos cursos de graduação nesta área, decorrente da reprodução do modelo Capes de avaliação que classifica e dá destaque aos cursos já consagrados, o que inibe a inovação:

“Eu quero dizer que órgãos muito centralizadores, como a Capes, por exemplo, têm efeito positivo, mas, também, têm efeitos negativos. Se você pegar o curso de Sociologia, eles hoje são iguais, terrivelmente, lamentavelmente iguais. Todas as áreas. A estrutura é a mesma, os temas são os mesmos. Então, se a Capes impulsiona a qualidade, ao mesmo tempo ela inibe um pouco a capacidade de criação e de inovação de cursos, porque quando o curso vai ser criado, ele se ampara em modelos consagrados.” (INT 9, Degravação, Pág.226).

Prossegue na defesa do compromisso da universidade com o conhecimento, com o *“saber com sabor”*. Alerta para o risco de se construir uma *“cultura esquizofrênica”* que prima pela produção. Lamenta, em certa medida, que ele próprio ajudou a implementar o atual sistema.

Neste sentido, mesmo assumindo ter sido um colaborador direto na formação do sistema de avaliação da Capes tal como ele se apresenta, reforça a importância da Capes para a formação acadêmica brasileira, entretanto, suscita a discussão acerca da necessidade de haver uma mobilização voltada para a discussão sobre a “cultura acadêmica” que está se formando no Brasil.

“A Capes foi muito importante e ela estimula muito. Agora, é um momento de a gente pensar que cultura acadêmica nós estamos formando no Brasil? Com isso aqui não quero fazer nenhum ataque frontal à Capes. Pelo contrário. Eu tenho um respeito enorme por ela, acho uma instituição respeitável no Brasil. Penso que nós precisamos discutir um pouco é como é que nós estamos formando uma cultura acadêmica no Brasil. Há uma cultura extremamente individualista, muito voltada em busca do reconhecimento, muito voltada para a produção por si, às vezes sem saber o impacto que ela tem. Há uma busca atroz nos departamentos, nos centros, por uma nota boa. A qualquer custo? E com isso, às vezes, descartam-se colegas que não publicam, mas são grandes professores. Então, a gente não está sabendo criar no Brasil uma cultura diversificada? Eu acho que nós estamos criando uma comunidade acadêmica meio esquizofrênica no Brasil. Essa é a minha visão. Um pouco nostálgica de quem viveu numa universidade onde você não tinha isso: você tinha o compromisso com o conhecimento. O compromisso com o conhecimento, o compromisso com a pesquisa e sem essa pressão atroz que todos nós temos hoje em cima de nossas costas. Era de se criar uma universidade inteligente, uma universidade aonde o compromisso dela era com as ideias. Seja com a cultura, seja com a criação. Os programas cumprem o que a Capes estabelece. Isso é um horror! Eu não diria mercantil. Eu diria de uma cultura acadêmica aonde o saber perdeu o sabor. É isso. O Barthes⁹⁹ dizia que o “saber tem que ter sabor” e nós estamos tratando o saber pelo saber, sem o menor sabor, sem o menor glamour. E sem glamour, não tem solução. O saber

⁹⁹Referindo-se a Roland Barthes, Filósofo, semiólogo, crítico literário. Francês, nascido em Cherbourg, em 12 de Novembro de 1915, faleceu em Paris, em 26 de Março de 1980.

perdeu o sabor... E eu ajudei a criar esse sistema.” (INT 9, Degravação, Pág. 229-230).

Ao referir-se à criação do novo conhecimento o representante da Sociologia remete ao que se tratou no Capítulo 1 desta Tese, da construção social do conhecimento sob a perspectiva de Delvaux (2009) e Barroso (2009b). Estes estudiosos defendem a construção do conhecimento para além da forma linear e estrutural, em que uns produzem o saber e outros o utilizam. Em sua concepção há a possibilidade da participação simultânea dos diversos tipos de conhecimento e de diferentes autores, para além dos individualismos, de modo à, inclusive, potencializar o conhecimento disponibilizado aos decisores políticos. Remete ainda ao pensamento de Arendt (2006) da necessidade intrínseca do homem de, por meio de suas formas de conhecer, envolver-se na busca da verdade.

Além disto, é importante destacar que o mesmo profissional chamou atenção ao fim de sua fala para o fato de ter participado da concepção do modelo vigente de avaliação da Capes. Assume, assim, uma condição e postura autoavaliativa deveras relevante ao conteúdo deste estudo, revelando que se sente, de certa forma, parte integrada à política de pós-graduação brasileira como intelectual que influi diretamente em sua elaboração e que a posteriori tem legitimidade suficiente para criticá-la e opinar em busca de avanços e melhorias.

Um ponto bastante questionado na revisão de literatura ora apresentada em relação ao modelo de avaliação da Capes e o primeiro elemento estruturante a ser reformulado, conforme Verhine (2008a) e conforme a literatura internacional pertinente, é o tempo de intervalo entre as avaliações. Entretanto, um representante das ciências duras-puras afirmou que a *“regularidade da avaliação é o ponto alto da Capes”* à medida que a agência distribui recursos públicos para universidades públicas e privadas em conformidade com sua avaliação. (INT 7, Degravação, Pág. 161). Segundo o biólogo,

“A Capes teve um papel fundamental por criar um sistema de classificação e por fazer suas avaliações trianuais e manter o sistema de PG como um sistema de distribuição de recursos. De certa forma, então, a Capes está fazendo um sistema

meritocrático dinâmico que atende a todas as universidades públicas ou privadas do país [...]É uma perspectiva muito positiva. Ela contribui de forma significativa para as boas universidades públicas ou privadas do país. Ela está investindo na formação de cidadãos.” (INT 7, Degravação, Pág. 160).

Segundo outro intelectual, também das duras-puras, a questão da regularidade da avaliação relaciona-se, inclusive, à meta do crescimento do SNPG constante dos planos nacionais de pós-graduação:

“Quando se tem um crescimento isso implica automaticamente, em ter que cuidar da avaliação. Por quê? Porque a avaliação da Capes é feita artesanalmente no melhor sentido que se possa dar a esse tipo de palavra, quer dizer, você cria uma comissão que vai analisar; que vai acompanhar in loco e todas essas coisas. Na medida em que você aumenta o número de cursos, isso vai se tornando mais difícil. Aí você tem duas alternativas. Uma delas é você aumentar o número de comissões. Nesta alternativa quando você aumenta o número de comissões, você aumenta o número de pessoas que vão opinar, portanto, você aumenta a dispersão dos resultados. A outra opção seria você tentar fazer essas avaliações usando mais números, e aí você também perde um pouco na questão do qualitativo. Então dado que você vai ter que aumentar, você vai ter que pensar algumas alternativas. Então nesse caso, o Plano [referindo-se ao VI PNPGE 2011-2020] discutiu essa questão e aí inclusive sugere que os cursos avaliados com 6 e 7, tenham avaliação mais espaçada, e que os mais novos sejam avaliados em períodos mais frequentes. Quer dizer, criando alternativas de manter esse controle e essa qualidade, sem sobrecarregar demais os avaliadores; porque aí você não vai criar avaliadores profissionais. Nós queremos que os avaliadores continuem sendo pessoas da comunidade.”(INT 10, Degravação, Pág. 243).

Ao tocar na questão de sobrecarga dos avaliadores com as repetitivas e periódicas avaliações e na tendência a sua profissionalização esta argumentação pode ser

também entendida como um salvo conduto instituído com o PNPG 2011-2020. Ela responde a problemas e controvérsias do sistema de avaliação da Capes, segundo afirmava Sguissardi (2006), em relação à questão da regularidade das avaliações e ao mascaramento ou “maquiagem” das avaliações por meio dos profissionais que preenchem os relatórios nas IES e pelos avaliadores, enfiados em processos repetitivos e produtivistas. Vale, entretanto, estar alerta para as formas como as diretrizes políticas deste plano estarão sendo implementadas na prática ao longo do período de sua vigência. Para isto faz-se necessário que novos estudos foquem esta política e se proponham a acompanhar de perto as ações pautadas pelo PNPG 2011-2020.

Em conformidade com pesquisas científicas e dados publicados no V PNPG (2005-2010) e no PNPG 2011-2020, um intelectual das disciplinas duras-puras alertou para um possível “estrangulamento da pós-graduação”. Para ele a pós-graduação corre um grave risco de extinguir-se, por falta de alunos. Neste sentido, é fundamental que a Capes invista na elaboração de diretrizes e na abertura de suas relações de modo que possa relacionar-se mais proximamente com diversos setores e segmentos sociais, dentre *“diferentes órgãos de governo, MEC, Ministérios, Secretarias de Estado etc., para eliminar o que eu chamo de estrangulamento da pós-graduação; ela vai morrer por falta de gente. É como se a gente não tivesse oxigênio na sala.”* (INT 1, Degravação, Pág. 20).

Faz referência, sobretudo, à abertura da Capes a Educação Básica, para além dos programas já executados, com sucesso, junto à Educação Superior, à medida que a agência passou desde 2007 também a atuar na formação de professores da educação básica. Amplia o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior, o que é ação essencial em prol do combate a assimetrias históricas.

Nesse sentido, em artigo recente, Barreto e Domingues (2012) discorrem com profundidade a oportunidade que a implementação do PNPG 2011-2020 suscitou em relação ao combate definitivo das assimetrias e descrevem o retrato das distorções da educação superior em relação à educação básica:

Oportunidade que simplesmente será jogada fora se não forem vencidas as duas grandes barreiras sistêmicas que os governantes teimam em ignorar: o apagão do ensino médio, que deixa mais da metade da população fora do sistema; o gargalo

do ensino superior, com 13% dos jovens nas universidades, a maioria no sistema privado, sem tradição em pesquisa e incapaz de disseminar a cultura de CT&I, essencial para o desenvolvimento com qualidade. Em contraste, a pequena fração que irá para as públicas – consideradas as melhores, mas não a totalidade, visto que, em grande parte, estão acomodadas e em patamar abaixo da missão que lhes é confiada – estará melhor aquinhoadas em certas federais e estaduais, as quais também terão seus *gaps* e distorções, muitas vezes com práticas de ensino obsoletas e disseminando conhecimentos com décadas de atraso. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 27).

Na mesma direção o intelectual representante da Medicina, duras-aplicadas, explicitou que no ensino superior a pós-graduação tem tido sucesso e tem se expandido, justamente porque a Capes constrói os planos nacionais de pós-graduação, estabelece as metas a serem cumpridas e financia o setor, inclusive instigando os programas e estimulando-os a um contínuo crescimento por meio do sistema de avaliação vigente. O que não acontece nos demais níveis de ensino, pois, a política do Ministério da Educação não é tão contundente e firme quanto a da Capes. Resguardado o financiamento da educação básica de tutela dos Estados e Municípios, e, salvo as proporções e o gigantismo da educação básica no atendimento em âmbito nacional comparado ao da pós-graduação. Para este intelectual o papel da Capes em vincular financiamento à avaliação é de suma importância para o progresso e crescimento dos programas. Destaca-se a sua fala:

“Hoje é nítido para nós isso aí. Por que é que os programas querem crescer? Porque eles sabem que eles vão ter mais recursos. Eu vou ter mais bolsa, vou ter mais dinheiro. É uma coisa assim, eu avalio e eu financio em função da qualidade dessa avaliação. Temos problemas nesta avaliação? Claro que temos. Mas o mais interessante é que há um crescimento contínuo do processo de avaliação, e ele nunca está finalizado. Vejamos, nós estamos terminando um triênio e a hora que eu entregar o relatório desse triênio eu já tenho que ter claro comigo, ainda neste triênio, o que é que eu tenho que fazer para crescer. Então, eu penso que esse papel da Capes de avaliador e financiador é fundamental. Porém, claro que há críticas, mas por que é que tem crítica? Aliás, quem não critica?” (INT 5, Degravação, Pág. 93-94).

Em outra perspectiva os intelectuais do campo das brandas-aplicadas, da Multidisciplinar e da Linguística, Letras e Artes, enriqueceram o debate sobre a contribuição da Capes à pós-graduação, porém, fizeram emergir pontos de vistas distintos em relação à questão da internacionalização da pós-graduação como possibilidade de garantia de qualidade, que é um dos pontos críticos evidenciados, no PNPG (2005-2010) e PNPG (2011-2020), conforme discutiu-se ao longo dos capítulos anteriores.

Vale ressaltar que, minimamente, a reflexão sobre a internacionalização perpassa duas vertentes: a da formação internacional, numa via de mão dupla, em que alunos vão para o exterior e alunos vêm do exterior, e a da necessidade de mudança sensível da mentalidade existente nos programas em relação à como lidar com o aluno bolsista que vem do exterior. Sabe-se que a Capes tem investido muito no envio de bolsistas para o exterior, entretanto, isto não é o bastante em se tratando de garantir a internacionalização do conhecimento e a inter(multi)disciplinaridade tão importantes à pós-graduação brasileira.

“Embora nós tenhamos bons programas de doutorado, penso que ter doutorandos que façam três ou quatros anos no exterior, em vários países, é uma forma de enriquecimento. Não que deva ser como era nos anos setenta, em que a maior parte ia para o exterior, mas que é preciso retornar o apoio, isto é. Isso me preocupa. No meu programa, nós tínhamos gente formada nos Estados Unidos, em vários estados, na Califórnia, tinha gente formada no Tennessee, na Flórida; tinha gente formada na Alemanha; tinha gente formada na França, vários; na Bélgica. Obviamente no Brasil isso era uma riqueza muito grande, uma internacionalização positiva, uma coisa boa. Eu temo um pouco a internacionalização ficar apenas no pós-doutorado ou na bolsa sanduíche e que isto possa fazer refluir um pouco essa formação pluri, fazendo com que, de repente, eu me defronte no meu departamento com pensamentos tais como: “ah, eu sou Marxista”; “bom, mas eu tenho uma concepção mais estruturalista”; “ah não, mas eu sou muito mais um weberiano” etc. Então, isso é que faz a

Universidade circular, caminhar, ver, fazer e crescer.” (INT 2, Degravação, Pág. 43-44).

Na mesma linha de pensamento, porém, de forma mais empírica o representante da Linguística, Letras e Artes trouxe à tona o problema da internacionalização favorecendo a eternização de assimetrias do conhecimento. Citou o caso da Física, e afirmou que esta área do conhecimento, por exemplo, não pode ser considerada mais ou menos importante que a Literatura no que tange à recepção ou envio de alunos bolsistas ao exterior. Enalteceu a política de internacionalização da pós-graduação conduzida pela Capes e relembrou de alguns exemplos, na área da Linguística, de experiências pedagógicas internacionais com Timor Leste, Portugal, Moçambique, na África e Alemanha.

Em consonância com o discurso do intelectual da Linguística, Letras e Artes, é importante considerar que em 2012, segundo dados da Capes 2013, a soma do número de bolsas de pós-graduação por área de avaliação, de Mestrado e Doutorado, em Física era de 1.648 em relação ao total de 3.131 das Letras e Linguística. Entretanto, se comparadas por grandes áreas do conhecimento, identificou-se que nas Ciências Exatas e da Terra, a soma do número de bolsas de pós-graduação por área de avaliação, de Mestrado e Doutorado de 8.072, é pouco mais que o dobro em relação ao total de 4.012 bolsas oferecidas pela Capes na grande área da Linguística, Letras e Artes¹⁰⁰.

4.3.2 Das expectativas em relação à política de PG e ao PNPG 2011-2020

Do ponto de vista das expectativas dos intelectuais em relação ao PNPG 2011-2020 um dos membros de ambas as comissões executivas responsáveis pela elaboração do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020, imbuído de postura autoavaliativa enquanto intelectual partícipe da academia brasileira co-assinou artigo científico em 2012, quando já desobrigado das tarefas do referido colegiado. Sintetizou as suas expectativas sobre a implementação do PNPG 2011-2020 e expôs a viabilidade desse plano e o sentimento de

¹⁰⁰Ver portal da Capes – GeoCapes, filtro de avaliação e área ano 2012. Disponível em: <<http://geoCapes.Capes.gov.br/geoCapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=3&dbcb-selectedIndex=0>>.

impotência vivenciado em relação à execução do PNPG como política de Estado, seja como intelectual que participou das comissões de elaboração dos referidos planos, seja relativo à Capes, enquanto agência que os encomendou:

Nossa expectativa, depois de ver o Plano aprovado pelo Conselho Superior da CAPES e chancelado pela Presidência da República, é assistir a ele se transformar em política de Estado e matéria de política pública, resultando em ações estratégicas consistentes com as necessidades do país e em programas de ensino e pesquisa condizentes com o estado da arte do conhecimento em nível mundial. Passado quase um ano, ainda na espera dos primeiros resultados, nossa convicção é de que o PNPG fez o diagnóstico certo e propôs as medidas adequadas; porém, quem fez o Plano não tem o poder de executá-lo, nem mesmo a Agência que o encomendou, podendo muito bem os dois volumes dormir nas prateleiras das repartições em Brasília e em outras paragens. Assim, o sucesso ou o fracasso do sexto PNPG, a exemplo dos outros, dependerá de sua capacidade de atrair ou não a comunidade acadêmica e a sociedade civil organizada. Em todas as esferas da ação humana o fracasso está emparelhado com o êxito, e não depende inteiramente das ações e intenções dos indivíduos. A favor do fracasso do Plano conta a entropia dos brasileiros, anárquicos renitentes e refratários a todo tipo de planejamento. A favor do sucesso conta o poder organizador e a força coercitiva do Estado e seus órgãos; contudo, nada será feito se não houver vontade política e a adesão de amplos segmentos da sociedade. Havendo as duas coisas, poderemos vencer o voluntarismo, o mandonismo e a cultura da improvisação – esta é a esperança. Então, fincado num ambiente mais favorável, o Plano com a nossa ajuda descerá das prateleiras, servirá de guia para as ações e poderá converter-se em realidade, tendo dez anos pela frente. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 45-6).

No que tange às expectativas evidenciou-se, mais uma vez, a participação dos intelectuais de maneira crítica e alusiva à necessidade de que as diretrizes pensadas para a PG, por meio do PNPG 2011-2020, possam definitivamente romper com a histórica improvisação cultural resultante da ausência de determinação do Estado em prol de políticas eficientes para a educação.

Os intelectuais entrevistados quando perguntados sobre suas expectativas em relação ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) e à pós-graduação no Brasil de modo geral expuseram suas opiniões referindo-se a esperanças positivas, em relação à PG e à implementação do PNPG 2011-2020, à medida que reforçaram o valor e consistência do conteúdo do V PNPG (2005-2010) e do PNPG 2011-2020.

Das expectativas levantadas evidenciaram as relativas à importância da Capes; à necessidade de crescimento permanente da PG considerando-se, contudo, a preocupação

para com o cumprimento das ambiciosas diretrizes dispostas no PNPG 2011-2020, em particular as relativas à diminuição de assimetrias não superadas integralmente quando do V PNPG (2005-2010); à internacionalização e à vinculação da pós-graduação com a formação de recursos humanos de qualidade para atuarem na Educação Básica.

Além disto, mencionaram sobre o tempo de vigência previsto para o PNPG 2011-2020, também, como ponto positivo, pois, sendo um plano decenal tem marcadamente a intenção de acompanhar o planejamento mais amplo de metas educacionais a serem atingidas nos próximos dez anos pela política de educação nacional por ser concomitante ao Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020), que se encontra em trâmite no Congresso Nacional desde dezembro de 2010¹⁰¹.

Do ponto de vista das áreas do conhecimento, as expectativas que o representante das ciências brandas-aplicadas indicou em seu relato referem-se às principais dificuldades que acredita devam ser enfrentadas para que o sucesso do PNPG 2011-2020 se materialize: o alto custo da pesquisa em PG, o retardo na formação docente, as dimensões brasileiras, a linearidade dos indicadores de avaliação e o absolutismo do critério de publicação como balizador da avaliação. Este último, apontado como um dificultador em relação à meta audaciosa do PNPG 2011-2020 de atuação na formação docente para a educação básica.

Segundo o intelectual das Ciências Econômicas, a publicação como critério prioritário para a avaliação é um elemento que tem definido a trajetória dos docentes na academia, visto que esta atividade demanda muito tempo e que é o principal critério observado quando do processo de avaliação dos cursos. Esta ideia, de certa maneira, tem fomentado e resultado num entendimento equivocado por parte da comunidade acadêmica em torno da publicação como atividade mercantil, em detrimento à pesquisa e a sua relação com a criação do novo conhecimento. O economista sustentou que

“A publicação como atividade mercantil retrata a realidade da avaliação na PG. Como é que vamos conciliar essa realidade da pós-graduação com a boa intenção

¹⁰¹Em 11 de dezembro de 2013, inicia-se a votação no plenário do Senado Federal do Plano Nacional de Educação – PNE (PLC 103/2012).

de dar um suporte ao ensino básico? Como é que eu faço? Como é que eu compatibilizo com a boa intenção da internacionalização? Na verdade, com o estado da realidade mercantil eu convido quem me convida, logo, eu publico com quem publica comigo. Há de se tentar alternativas e acho que a gente consegue. Em algum momento se consegue, mas são demandas extremamente importantes, legítimas e em algum grau contraditórias. Os planos de governo, isso eu aprendi nos últimos tempos, eles são um farol. Eles têm uma função importante. Permitem que o governo se organize, como, aliás, se organiza, debate e formula ideias, seleciona, filtram, chegam a algum documento base. O valor desses documentos não é que sejam transformados em roteiros detalhados, nem projetos, como a gente faz na universidade, com os projetos de pesquisa. Mas à sua luz se desenha todo um projeto político.” (INT 08, Degravação, Pág. 203-204).

Em consonância com os depoimentos dos intelectuais das nove grandes áreas do conhecimento o relato do representante das Ciências Econômicas, indubitavelmente, sintetizou as principais preocupações identificadas nos discursos dos demais. Dentre as discutidas ao longo deste Capítulo o culto à publicação pela publicação é talvez a mais deletéria aos rumos da PG.

Os entrevistados anunciaram e pontuaram, por fim, suas expectativas em relação ao trabalho da Comissão¹⁰² Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, instituída em 2012 no âmbito da CAPES. Entendem como positiva a iniciativa da Capes em atender a um apelo antigo e permanente da comunidade acadêmica de favorecer o acompanhamento crítico e contínuo das políticas de PG e informaram seu anseio por conhecer os primeiros resultados dos trabalhos da referida Comissão e com estes dialogar. Todavia, fica o questionamento para outra investigação: o que pensam os membros da

¹⁰²A Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Agenda Nacional de Pesquisa é uma comissão independente, instituída pela Portaria nº 106, de 17 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), com o objetivo de acompanhar e monitorar a implantação do PNPG 2011 – 2020, além de coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. A comissão é composta de representantes de órgãos como o Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI); o Conselho Nacional de Educação (CNE); a Confederação Nacional da Indústria (CNI); a Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG); a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), entre outros.

Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020? Implementação do PNPG 2011-2020: alcance ou não dos objetivos e motivos?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Esta pesquisa documental (CELLARD, 2008; LAVILLE; DIONNE, 1999) reflete um trabalho de investigação sobre a política de pós-graduação no Brasil da perspectiva da formulação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, à luz do discurso de intelectuais que participaram como membros das comissões de elaboração dos PNPG ou membros do CTC da Capes. Observou-se a existência de sinais de consonância entre a política de PG e os PNPG vigentes no período definido para este estudo, entre 1995 e 2010, respectivamente, com governos brasileiros presididos por Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Para dar conta desta proposição realizou-se levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas a intelectuais membros das Comissões de Elaboração do V PNPG (2005-2010) e do PNPG (2011-2020) ou do Conselho Técnico Científico – CTC da Capes, dos triênios 2005-2007 e 2008-2010, observados o campo disciplinar de sua graduação e a diversidade de áreas do saber. Contemplou-se para a constituição de uma amostra por conveniência a representação das 09 (nove) áreas de conhecimento definidas pela Capes. Obtiveram-se relatos de 10 (dez) intelectuais entrevistados, que em rigor compuseram as fontes primárias que subsidiaram o estudo, sendo 02 (dois) representantes das Ciências Exatas e da Terra e 01 (um) de cada uma das demais Grandes Áreas da Capes: Multidisciplinar (Interdisciplinar), C. Agrárias, Engenharias, C. da Saúde, C. Biológicas, C. Sociais Aplicadas, C. Humanas e da Linguística, Letras e Artes.

Por meio da eleição de dimensões específicas, relativas à compreensão da interlocução estabelecida entre ciência e política, delimitaram-se categorias essenciais para elucidar a evolução das políticas de PG e a participação da comunidade científica na elaboração dos PNPG, enquanto instrumentos norteadores da política de pós-graduação brasileira, tais como: *i*) a configuração da política de pós-graduação e a participação dos intelectuais; *ii*) a contribuição dos conhecimentos produzidos na academia à formulação dos PNPG; *iii*) a coincidência ou não entre os conteúdos dos PNPG e políticas de PG no Brasil; e ainda, a *iv*) implementação e alcances do V PNPG (2005-2010).

A revisão de literatura possibilitou o diálogo entre o pesquisador e os conceitos advindos da produção intelectual, as relações entre conhecimento, política, participação, avaliação, qualidade, história da pós-graduação e dos planos nacionais de PG no Brasil.

Este percurso de revisão literária foi imprescindível para o amadurecimento do objeto da tese e do próprio pesquisador. Em particular, à medida que propiciou maior esclarecimento e proximidade com a temática e os conceitos escolhidos acerca da influência e contribuição de atores políticos e sociais do meio acadêmico na formulação dos PNPG. Bem como, da influência e contribuição da comunidade científica, considerada a diversidade dos campos de saber que representam, na formulação de agendas e na evolução da política de PG brasileira.

Destaque-se, também, que essa revisão garantiu uma maior clareza sobre a expertise da intelectualidade e seu poder de persuasão quando assumem a posição de entrevistados. As leituras orientaram a elaboração do roteiro de entrevistas de modo que este instrumento fosse capaz de retratar o que realmente pensam e como os intelectuais entendem sua participação quando da relação entre conhecimento e política de pós-graduação. Do contrário, provavelmente, não teria sido possível a constituição de um retrato mais fiel do que pensam e de como se posicionam os intelectuais ante os jogos de poder estabelecidos no seu próprio universo de atuação profissional, por exemplo, enquanto pesquisadores ativos da Educação Superior no Brasil, no âmbito do segmento da pós-graduação.

Das dificuldades enfrentadas destacam-se: o fato da pesquisadora residir em Brasília e ter que, com recursos próprios, se deslocar para Campinas e outros Estados brasileiros, seja para o cumprimento dos créditos do curso de doutorado na UNICAMP, seja para a realização das entrevistas aos intelectuais selecionados que atuam em diversas localidades brasileiras; os custos com a degravação de aproximadamente 10 horas de diálogos; o agendamento das entrevistas em função das inúmeras atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa; o fato de a pesquisadora não ter usufruído de licença para estudo durante todo o doutoramento, estando na ativa funcional em alguns períodos; a ansiedade da pesquisadora, por inexperiência e respeito para com os sujeitos entrevistados em função de suas trajetórias acadêmicas consolidadas e legitimadas perante a comunidade científica;

a escolha criteriosa de leituras para dar conta do volume de publicações e das especificidades da temática; a eleição dos aspectos analisados e das falas dos entrevistados que garantissem o compromisso com o objeto da pesquisa, ante a diversidade de questões, sobre a pós-graduação e educação superior, explanadas pelos entrevistados quando da realização das entrevistas; e, a articulação entre os dados quantitativos sobre a pós-graduação brasileira, a qualidade dos discursos e o conteúdo das entrevistas.

A possibilidade de sintonia entre as ideias de Höfling (2001), ao apurar os conceitos de Política Pública, Estado e Governo, com proposições discutidas ao longo da antologia sobre as políticas experienciadas por Villanueva (1992; 1996a; 1996b; 2003) e a relação planejamento e política discutida por Lipsky (1990) contribuiu deveras em relação à perspectiva de análise e entendimento de como tem se dado a eleição de prioridades e como se estabeleceram e configuraram as agendas das políticas públicas de pós-graduação brasileira, ao longo dos governos brasileiros de FHC (1995-2002) e LULA (2003-2010).

Da configuração da política de pós-graduação no Brasil e participação dos intelectuais observaram-se, nitidamente, diferenças em relação às gestões de FHC e de LULA, relativas a aspectos do financiamento do segmento de PG e a elaboração de diretrizes para o setor.

Em termos orçamentários, por exemplo, evidenciou-se ao longo dos dois mandatos do governo LULA estímulo inegável em relação ao período correspondente e anterior, relativo os dois mandatos de FHC. O orçamento¹⁰³ anual da Capes, por exemplo, que em 1995 teve a menor dotação registrada, quando a Capes recebeu R\$ 418 milhões, passou para, aproximadamente, R\$ 600 milhões em 2003, ao fim do 2º mandato de FHC. Enquanto que durante a gestão Lula superou-se o patamar que vinha sendo mantido, durante a primeira metade da década de 1990 e que variava em torno de R\$ 500 milhões, para a ordem de R\$ 1,7 bi em 2010, ao término de seus dois mandatos, com previsões orçamentárias de maior crescimento para os períodos seguintes.

Já no tocante à participação dos intelectuais na configuração da política de pós-graduação no período analisado é importante retomar, entretanto, que em 1996 diversas

¹⁰³Ver evolução orçamentária da Capes em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/orcamento>>.

versões do que seria o IV PNPG foram elaboradas, conforme anunciado no documento do PNPG 2011-2020.

O que se pode afirmar, pelas informações coletadas nas entrevistas, é que os intelectuais quando indagados sobre a participação da academia na formulação da política de PG ressaltaram que, ainda que no governo FHC não tenha havido um plano chancelado pelo Presidente da República, uma vez que o III PNPG vigeu entre 1986 e 1989 e seu posterior, o V PNPG teve vigência entre 2005 e 2010, existiu uma expressiva mobilização da Capes e da comunidade acadêmica. Particularmente, nos anos de 1995 e 1996, retomou-se no âmbito da agência a elaboração de diretrizes para a PG, que resgatassem as proposições dos planos anteriores¹⁰⁴ e possibilitassem a diversificação e inserção internacional da PG, bem como, mudanças no processo de avaliação. Estas diretrizes se constituíram no que é conhecido no meio acadêmico como o “IV PNPG”, ainda que não se tenha encontrado registro de chancela presidencial a este documento.

Numa outra perspectiva, à luz da teoria bourdieusiana (ORTIZ, 1983), que dá ênfase ao jogo acadêmico e às relações de poder na academia, e através dos contributos da Sociologia Política de tradição francófona (BARROSO, 2009a; DELVAUX, 2009), que se posiciona numa linha afirmativa acerca do conceito de política nos contextos da “ação pública”, foi possível perceber nuances. Observada a contribuição dos diversos campos do saber e dos conhecimentos produzidos na academia em relação à participação da intelectualidade na formulação dos PNPG, estes como nortes orientadores da política de PG, verificaram-se movimentos de forças específicos quando da definição de prioridades e diretrizes, bem como, da constituição e consolidação do modelo de pós-graduação vivenciado no Brasil.

Das especificidades que ficaram claramente desenhadas a partir da conclusão desta tese ressalta-se a relação entre comunidade acadêmica e política de pós-graduação no Brasil e a influência mais latente de algumas áreas do conhecimento no processo de formulação da política de PG nacional.

¹⁰⁴A saber, da cronologia dos Planos Nacionais de Pós-Graduação chancelados no Brasil: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); V PNPG (2005-2010) e PNPG (2011-2020).

Os estudos de Velho em meados dos anos 1990 elucidaram as diferenças nos modos de socialização dos pesquisadores entre as C. Humanas Sociais e as C. Naturais. Um indício desta evidência, ao desfecho desta Tese, está na conclusão de que na composição das Comissões de elaboração do V PNPG (2005-2010) e do PNPG (2011-2020), comparando-as uma em relação à outra, as áreas das ciências¹⁰⁵ ditas *duras* tiveram maior representatividade que as das ditas *brandas*, à medida inclusive que se percebeu que os membros que participaram de ambas as comissões, e que de certa maneira influíram na elaboração da diretriz da política de pós-graduação no Brasil para vigência por mais de uma década — entre 2005 e 2020, são oriundos das ciências duras, essencialmente das Ciências Exatas e da Terra e das C. Biológicas. Percebeu-se, também, que a participação de intelectuais, especificamente das *ciências brandas*, não é necessariamente preservada da comissão do V PNPG para a seguinte.

Entretanto, segundo os relatos dos intelectuais entrevistados (INT 2, INT 5, INT 9, INT 10), isto não inviabilizou que as C. Humanas, a partir do fortalecimento do debate em torno da consolidação dos PNPG existentes no período entre 1995 e 2010, e da organização de suas lideranças no âmbito do CTC – Capes, tivessem influência sob a definição dos critérios de avaliação dos programas de PG e sob o fortalecimento da política de bolsas para o setor. O que influenciou diretamente nas políticas de formação da PG no Brasil e em sua expansão, bem como, para o empenho pela redução de assimetrias regionais e por áreas de conhecimento entre os anos de 1995 a 2010, como explicitado nas metas do V PNPG (2005-2010) e fundamentado, quanti e qualitativamente, nos estudos e conteúdos que subsidiaram (SCHWARTZMAN, 2010; SGUISSARDI, 2008, 2009) e orientaram a elaboração do PNPG 2010-2020.

A pesquisa revelou, ainda, que a participação dos representantes das ditas *brandas* não deixou de ser intensa ou meritória. O que se pode ilustrar, por exemplo, na análise das entrevistas por meio dos depoimentos dos intelectuais representantes da Grande Área Multidisciplinar e da C. Sociais Aplicadas, respectivamente INT 02 e INT 08, que foram essenciais para o redesenho da análise proposta, à medida que descreveram a

¹⁰⁵Vale reforçar que o agrupamento das disciplinas de acordo com a natureza do conhecimento utilizado ao longo da Tese baseia-se na concepção de Becher (1992), como explicitado ao longo do Capítulo 2.

trajetória da pós-graduação no Brasil à luz da influência das áreas de conhecimento que representam. O intelectual da Economia mapeou a hierarquização das áreas do conhecimento associando-as à influência que exercem na definição da política de PG por meio de traços diretamente relacionados à estrutura e simbologia de uma pirâmide maia.

Com esta metáfora o intelectual identificou no topo da pirâmide a força da representação da Física, da Biologia e das C. da Saúde, em contrapartida à larga base de sua estrutura, onde citou as C. Sociais Aplicadas considerando-as, entretanto, não necessariamente menos importantes. O que reforçou que há clareza por parte dos intelectuais, o que não significa anuência, de que áreas de conhecimento tidas como mais *duras* exercem em relação às mais *brandas* graus diferentes de influência no contexto de elaboração de políticas para PG, à semelhança do que ocorre em outros setores e países como se evidenciou quando da revisão literária sobre relações entre conhecimento e política.

Neste sentido, pensar a relação entre comunidade acadêmica, áreas do conhecimento e política de pós-graduação, numa perspectiva mais convencional, possibilitou identificar que ainda se evidencia uma rígida estrutura de *poder* entre as áreas de conhecimento que condiciona o modo, o grau de expressão de valores sociais e globais que repercutem nas relações dentro do SNPG. Assim sendo, verificou-se a presença de valores conflitantes que são em parte provocados pelo jogo de forças exercido entre as diversas áreas de conhecimento, à medida que intelectuais da academia ocupam, legitimamente, posições em Conselhos e Comissões Superiores instituídos com a responsabilidade de pensar e definir os rumos das políticas de PG no Brasil.

Ainda sobre esta relação — comunidade acadêmica, áreas do conhecimento e política de PG —, as análises do historiador Ben-David (1974), de Clark (1991) e de Pinto (1986) muito contribuíram ao proporcionar uma leitura essencial do dinamismo da construção social do conhecimento. Este dinamismo se observou durante o estudo quando da referência pelos entrevistados às suas lembranças sobre diálogos estabelecidos e discussões travadas no interior das Comissões de Elaboração de PNPG (2005-2010; 2011-2020) ou dos Conselhos Técnico-Científicos – CTC da Capes, no período entre 1995-2010, entre os representantes escolhidos dos diversos campos de conhecimento (VELHO, 1999;

VELLOSO; VELHO, 2001; VELLOSO, 2006), influenciando diretamente nas opiniões e modo de participação dos intelectuais que compunham estas instâncias.

Ao serem lidas as intenções do poder público nas entrelinhas dos discursos analisados, dos intelectuais e dos documentos dos PNPG, observou-se que o curso de formulação da Política Nacional de Pós-graduação dialoga direta e congruentemente com o da formulação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG I, II, III, V PNPG (2005-2010) e PNPG 2011-2020).

A tese possibilitou compreender que há uma aguda percepção dos intelectuais sobre como se dá a participação da comunidade acadêmica, com destaque à qualidade desta participação, na formulação dos planos de pós-graduação. A participação ativa de intelectuais, enquanto membros de comissão de elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação — que são definidos no bojo desta tese como a própria implementação da política de PG, à medida que se reitera que os planos definem as diretrizes, prioridades, metas e rumos desta política —, se deu a partir de seus espaços acadêmicos de liderança, respeitada a diversidade das áreas do conhecimento que representam nas instituições às quais pertencem. Evidenciou-se que essa participação é intensa, significativa e permanente. E que, de certa maneira, se dá a despeito dos governos vigentes, à medida que o conteúdo das entrevistas recuperou a história dos planos e sua evolução até se chegar ao formato da política de pós-graduação vigente no ano de 2010.

Neste sentido de evolução e historicidade dos planos de PG, as evidências constatadas revelaram que há uma íntima correlação entre a história dos PNPG e a avaliação da pós-graduação, seja quando da avaliação dos programas existentes ou da avaliação de propostas de cursos novos.

Temáticas analisadas como: a caracterização e a evolução do SNPG; a estrutura, a expansão e o financiamento da PG; e as metas de indução em áreas estratégicas no combate às assimetrias regionais e por áreas do conhecimento, revelaram um entrelace entre a política nacional de PG e o aprimoramento do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira.

As diretrizes do sistema de avaliação da PG vigente no período entre 1995 e 2010 introduzidas a partir do biênio 1996-1997 e consolidadas nos triênios seguintes —

1998-2000 e 2001-2003, sob a regência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram descritas e pensadas à luz do referencial analisado (MARTINS, 2003; HORTA; MORAES, 2005; SGUISSARDI, 2008, 2009; VERHINE, 2005, 2006, 2008a, 2008b; VERHINE; DANTAS, 2009).

A partir desta análise percebeu-se que diversos autores, em plena consonância com as falas dos intelectuais entrevistados, referendam o sucesso do SNPG brasileiro e o relacionam ao potencial de gerenciamento e a permanente atitude propositiva da Capes. Revelam que a legitimidade do modelo e da agência é devida ao envolvimento das comunidades científicas e ao seu empenho em garantir uma condução da política para o setor que resguarde a interlocução dos pares. Esta interlocução tem-se evidenciado por meio da presença e participação de intelectuais, de reconhecida competência, no âmbito dos conselhos superiores ou como consultores técnicos que orientam a Capes na proposição e formulação de políticas para o setor.

Ao longo das entrevistas os intelectuais alertaram essencialmente para a predominância de um círculo vicioso na avaliação e de um estrangulamento da pós-graduação; a necessidade de fortalecimento da relação entre a PG e outros segmentos educacionais, a exemplo da experiência iniciada de inter-relação com a Educação Básica; o enfoque de produção de conhecimento baseado em culturas individualistas; a perpetuação de assimetrias históricas; as unilateralidades presentes no diálogo com a produção intelectual do mundo e a urgência em avigorar experiências de internacionalização; a um certo descompromisso com a criação de conhecimento insólito; e, ao exercício contundente de mecanização do processo de avaliação em relação à qualidade desejada e necessária à PG.

Ao comparar o sistema de avaliação da Pós-graduação no Brasil ao de outros países, os entrevistados reconheceram o modelo brasileiro como um modelo híbrido e discutiram sobre a necessidade de reestruturação do modelo de avaliação da Capes. Em consonância com as argumentações socializadas no âmbito da bibliografia pertinente, o teor das entrevistas revelou a preocupação da comunidade científica em torno de uma necessária e urgente reformulação deste modelo. Indicando que esta reformulação deve, reforçada a autonomia da PG e da comunidade intelectual que a constitui, perpassar o espaçamento

entre as avaliações; a simplificação no processo, nos instrumentos e nas escalas da avaliação; o valor à autoavaliação e, em certa medida, o desatrelamento dos resultados das avaliações ao provimento de recursos aos programas.

Saliente-se que em geral os intelectuais que constituem a comunidade científica brasileira, seja por meio de seus discursos ou pelo produto de seus estudos, parecem estar conseguindo exercer uma influência salutar frente à quebra de posturas hegemônicas em relação às propostas desenvolvimentistas do Estado para a pós-graduação, segmento a que pertencem. Ao menos as propostas pensadas no âmbito da Capes que subsidiam o Ministério da Educação na formulação das políticas de pós-graduação. Ainda que seus anseios talvez sejam pouco conhecidos ou não expressem as aspirações de uma maior parcela da sociedade civil.

Isso se afirma pelo fato de que, ao longo de seus depoimentos, imprimiram em seu discurso uma maior preocupação para com o desenvolvimento de uma nova cultura acadêmica, mais focada no novo conhecimento e na criação do conhecimento novo, valorizando formas de interdisciplinaridade e internacionalização, para além das publicações reticentes e conjuntas que por vezes têm garantido os conhecidos conceitos de 1 a 7, utilizados nas periódicas avaliações realizadas pela Capes; bem como, para com uma consciência social sobre a importância da política de pós-graduação para o desenvolvimento nacional, ainda que resguardados níveis diferentes de entendimentos entre os campos do saber. Consciência que não se pôde aprofundar, uma vez que sua análise extrapolava o objeto da proposição.

Por fim, no tocante à historicidade dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); PNPG (2005-2010) e PNPG (2011-2020) e da legislação brasileira sobre o SNPG, verificou-se que se faz imprescindível o fomento a permanentes estudos científicos sobre o Sistema, que subsidiem e ampliem as possibilidades de diálogo entre a comunidade científica e as políticas para o setor; bem como, que a Capes amplie e fortaleça seu papel interlocutor com a comunidade científica, a qual contribuiu – e tem contribuído, deverás, com sua existência e formação, mantendo o ensejo aos apelos que os membros desta intelectualidade que a constitui tem insistido em, responsabilmente, proferir.

Do ponto de vista da política desejam-se respostas em relação à política educacional, à política industrial, à política de desenvolvimento e à organização de sociedade que se pretende para o Brasil. Estas são sem dúvida uma demanda que se impõe pela e à própria comunidade científica: pensar e apontar soluções que deixem mais claro os caminhos a serem percorridos. Isto é o que os Planos Nacionais de Pós-graduação (V PNPG 2005-2010 e 2011-2020) intentam em seu cerne: ser “farol” para a política do Estado brasileiro.

Do ponto de vista da intelectualidade, o que se pode afirmar é que esta comunidade há de continuar se dedicando, ainda com maior resistência, ao enfrentamento contundente de fatores que se perpetuam no universo acadêmico, como os evidenciados ao longo deste estudo, relativos a paradigmas específicos das áreas de conhecimento, a jogos de poder entre conhecimento e política e a disputas de espaço da comunidade científica dentro dos laboratórios, departamentos, faculdades, institutos, centros e universidades.

Em relação ao trato da comunidade intelectual com a elaboração dos planos nacionais de pós-graduação no período entre 1995 e 2010, considerados particularmente o V PNPG (2005-2010) e PNPG 2011-2020, este estudo contribuiu para identificar que, seja no governo de FHC ou no de LULA, no Brasil os PNPG tem um longo percurso de convivência entre os textos oficialmente chancelados e o que é formulado enquanto política para a PG, ainda que os entes federativos considerem a participação e até tomem como base para a formulação destes planos, a produção de conhecimento da comunidade intelectual.

Os intelectuais entrevistados recuperaram a história dos planos nacionais e da política de pós-graduação brasileira à medida que recuperaram suas próprias trajetórias. Isto reforçou a ideia de que desde a esfera federal a política de pós-graduação direciona e influencia a constituição da intelectualidade brasileira de acordo com o formato que os planos de PG assumem ao longo de sua implementação.

Espera-se que a discussão em torno da implementação do PNPG 2011-2020 leve a uma maior clareza sobre a estrutura de pesquisa e desenvolvimento científico almejado para a educação brasileira e para o país.

Vale registrar, por fim, que a implementação do PNPG 2011-2020 em curso está sendo acompanhada de perto pela comunidade acadêmica, com participação e olhar

que lhe são peculiares. É importante destacar que a Comissão Especial de Acompanhamento de PNPG 2011-2020, instituída em 2012, apresentou, em 10 de dezembro de 2013, o Relatório Final ao Conselho Superior da Capes com o resultado de seu primeiro ano de trabalho. Pelas impressões iniciais este relatório abrange, “temas centrais, abordados nas atividades da Comissão no ano de 2013: Avaliação, Inovação, Internacionalização, Redes e Associações, Inter e Multidisciplinaridade e Educação Básica.”¹⁰⁶

Certamente o conteúdo deste relatório contribuirá em muito para desvelar a realidade acerca da implementação e realizações do PNPG 2011-2020, ao menos entre 2011 e 2013, bem como, sobre potenciais expectativas da intelectualidade em relação à PG brasileira para os próximos anos. Porém, isso merece discussões ulteriores.

¹⁰⁶Ver mais em: Agência Nacional de Pesquisa (2013).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGÊNCIA NACIONAL DE PESQUISA. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. *Relatório final 2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

AGUILAR, L. E. A pós-graduação em educação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG - 2005-2010: leituras sobre o modelo de desenvolvimento, sustentabilidade e impacto local. In: BRYAN, Newton A. P. et al. (Orgs.). *Una Red de Instituciones de Educación Superior para la Promoción del Desarrollo Humano Sostenible*. Rosario: Alfa Europeaid, 2005. v. 1, p. 213-20.

_____. *Estado desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992*. Campinas, São Paulo: R.Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000. v. 1.

AMY, Douglas. Environmental mediation: An alternative approach to policy stalemates. *Policy Sciences*, Amsterdam, v. 15, p. 345-65, 1983.

ARENDDT, Hannah. *O que é Política?* Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, pág. 45-46.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. v. 1, p. 285-314. Disponível em: <http://portais.ufg.br/uploads/67/original_Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. *Atores e estratégias institucionais: a profissão acadêmica no Brasil*. [S.l.]: NUPES, 1996. Partes I e II.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 17-53, set. 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação, Campinas*, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-52, mar. 2008.

BARROSO, João. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 991, set./dez. 2009a.

_____. Apresentação do Dossiê: "Conhecimento e Política". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 951-8, set./dez. 2009b.

BECHER, Tony. Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad Futura*, México, v. 4, n. 10, p. 55-72, 1992.

BEN-DAVID, Joseph. *O papel do cientista na sociedade: um estudo comparativo*. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Ed. Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

BENVENISTE, Guy. *The Politics of Expertise*. 2nd. ed. San Francisco: Boyd & Fraser, 1977.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. 12. ed. Brasília: UnB, 2002.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997. p. 11.

BOLLAND, John M.; MUTH, Rodney. The decision seminar: A new approach to urban problem solving. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, [S.l.], v. 6, p. 75-88, 1984.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os intelectuais da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A mão esquerda e a mão direita do Estado; o mito da “mundialização” e o Estado social europeu; o neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites. In: _____. *Contrafogos – táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 9-20.

_____. *Homo Academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008. Disponível em: <<http://ebookbrowse.net/bourdieu-pierre-homo-academicus-pdf-d446365092>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

BOYER, Robert. Estado e mercado. Um novo envolvimento no século XXI? In: _____; DRACHE, Daniel. (Coords.). *Estados contra mercados: os limites da globalização*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. Estado e mercado. Um novo envolvimento no século XXI? *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 12, p. 1-20, jun. 1999. Traduzido do francês por Maria Angélica Pfister, Revisão técnica de Antonio Carlos Macedo e Silva. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.unicamp.br%2Fdocprod%2Fdownarq.php%3Fid%3D486%26tp%3Da&ei=QgGxUbKUCPPK4APh34GADg&usg=AFQjCNEdMX4qaKX75q_ywHwRIR6wc6yBjA&sig2=Fpaa3dpT_JdTCrj1gO3YQA>. Acesso em: 05 jun. 2013.

BOYER, Robert; DRACHE, Daniel. Introdução. In: _____. (Coords.). *Estados contra mercados: os limites da globalização*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 13-42.

BRASIL. Casa Civil. *Exposição de Motivos nº 355/2003, 10 de novembro de 2003*. 2003b

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 77, de 11 de fevereiro de 1969. Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 98, p. 128-32, fev. 1969.

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *Diário Oficial da União*, Poder executivo, Brasília, DF, 11 out. 1996a.

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 ago. 1997. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/proreitorias/prograd/legislacao/arquivos/bacharelado/dec2306.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2001b.

_____. Decreto nº 4.631, de 21 de março de 2003. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder executivo, Brasília, DF, 24 mar. 2003a.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Poder executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

_____. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1951. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=161737>>. Acesso em: 9 maio 2012.

_____. Decreto nº 73.411, de 04 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jan. 1974. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 maio 2012.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968a.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968b.

_____. Lei nº 5.541, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968c.

_____. Lei nº 7.232, de 29 de outubro de 1984. Dispõe sobre a Política Nacional de Informática, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 out. 1984.

_____. Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 13 abr. 1990.

_____. Lei nº 8.404, de 09 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 1992.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 1995a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004e.

_____. Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004f.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; Ministério da Educação. *Ciência sem fronteira*. [2000?]. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/valores-de-auxilios-e-bolsas>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; Ministério da Educação. Portaria nº 01, de 9 de janeiro de 2013. Ficam instituídas as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteira. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2013.

_____. Ministério da Defesa. Secretaria de Estudos e de Cooperação. Departamento de Cooperação. *Informação Técnica 03/2006*: mestrado profissionalizante. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.defesa.gov.br/arquivos/espaco_academico/biblioteca_virtual/notas/informacoes_tecnicas/IT-03-2006.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979*. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1975.

_____. Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior*. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior*. Versão 2. Brasília, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Avaliação da pós-graduação*. Brasília, c2006c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Conselho superior*. Brasília, c2006a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/conselho-superior>>. Acesso em: 9 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20*. Brasília: Capes, 2012a. 194 p.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *História e missão*. Brasília, c2006b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Parecer/CFE nº 977 de 1965*. Definição dos cursos de pós-graduação. 1965. Disponível em: <<http://capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2339-pareceres>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília: CAPES, 2010a. 2 v.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 001, de 03 de janeiro de 2005. Designar os seguintes professores, a partir das listas tríplexes aprovadas pelo Conselho Superior da CAPES, em sua 44ª reunião. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jan. 2005c.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 36, de 5 de fevereiro de 2010. Institui a Comissão Nacional responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG, relativo ao período 2011-2020. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 fev. 2010b. Seção 2. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 46, de 26 de maio de 2004. Institui a Comissão Nacional responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG, relativo ao período 2005-2010. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 2004g.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. *RBPG*, v. 2, n. 4, p. 147-8, jul. 2005b.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 53, de 22 de junho de 2004. Institui a Comissão Nacional responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG, relativo ao período 2005-2010. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2004h.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 83, de 29 de setembro de 2004. Institui a Comissão Nacional responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG, relativo ao período 2005-2010. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 set. 2004i.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 84, de 26 de outubro de 2004. Define os procedimentos de escolha dos representantes de área e de grande área. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 out. 2004d.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 106, de 17 de julho de 2012. Instituir Comissão Especial para acompanhar e monitorar a implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG-2011-2020 e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jul. 2012b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-106-de17072012.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 129, de 21 de dezembro de 2007. Designar os seguintes professores, a partir das listas tríplices aprovadas pelo Conselho Superior da CAPES, em sua 44ª reunião. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010*. Brasília: CAPES, 2004c.

_____. Ministério da Educação. *Educação: para a educação melhorar todos devem participar*. c2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010*. Brasília, 2011. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. *PNE 2011-2020: metas e estratégias*. 2010c. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.424, de 28 de agosto de 2002. Aprova o Regimento Interno da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 ago. 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jun. 2009b.

_____. Ministério da Educação. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI: diretrizes gerais*. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior*. Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Fazenda. *Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002*. Brasília, 2003e.

_____. *PL n. 2546/03, Parceria Público-Privado*. 2003c.

_____. *PL n. 7282/02, Inovação Tecnológica*. 2003d.

_____. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 1999.

_____. Presidência da República. Câmara da reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995b. Disponível em: <<http://www.cebes.org.br/media/File/Plano%20Diretor%20da%20Reforma%20do%20Aparelho%20do%20Estado.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

_____. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira*. Brasília, 2003f.

_____. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

- BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. v. 1, p. 285-314.
- CALHOUN, Craig J. (Ed.). *Robert K. Merton: sociology of science and sociology as science*. New York: Columbia University Press, 2010.
- CALLON, M. et al. *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*. Paris: Editions Du Seuil, 2001.
- CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. Tradução PUCCAMP. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988. p. 19-62.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, 2010.
- CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MEDEIROS, Luciene Miranda; LIMA, Rosângela Novaes. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós LDB*. Brasília: INEP, 2008. v. 2, p. 329-48.
- CICOUREL, Aaron V. *Method and Measurement in Sociology*. New York: The Free Press, 1964.
- CLARK, Burton. *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México, DF: Nueva Imagem; Universidad Futura, 1991.
- CLOSS, Darcy; CASTRO, Cláudio de Moura; SOUZA, Edson Machado. De 1974-1989: a institucionalização da pós-graduação no Brasil. [Depoimentos de Darcy Closs, Claudio de Moura Costa; Edson Machado de Souza]. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.). *CAPEX 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas; Brasília, DF: CAPES, 2002. p. 66-117.
- COBB, R.; ELDER, C. *Participation in American Politics: The Dynamics of Agenda-Building*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1972.

COBB, R.; ELDER, C. *Participation in American Politics: The Dynamics of Agenda-Building*. 2. ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1983a.

_____. What is an Issue? What Makes an Issue? In: _____. *Participation in American Politics: the Dynamics of Agenda Building*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983b. p. 82-93.

COBB, R.; ROSS, J. K.; ROSS, M. H. Agenda Building as a Comparative Political Process. *The American Political Science Review*, [S.l.], v. 70, n. 1. p. 126-38, Mar. 1976.

COHEN, M.; MATCH, J.; OLSEN, J. A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 1-25, Mar. 1972.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 30, p. 7-20, 2005.

DAGNINO, Renato e THOMAS, Hernán. Insumos para um Planejamento de C&T alternativo. *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília: IPEA, n. 21, 1999.

DELVAUX, Bernard. Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 959-85, set./dez. 2009.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003a. p. 35-52.

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, F. Luiz. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 103-17, jan./jun. 2005.

ÉSTHER, Angelo Brigato. *A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das Universidades Federais em Minas Gerais*. 276 f. 2007. Tese (Doutorado)– Programa de Doutorado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/EMLE-6YPGRP/1/angelo_brigato.pdf>. Acesso: 26 jun. 2012.

FAGNANI, Eduardo. Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92. *Economia e Sociedade*, Campinas, n. 8, p. 183-238, jun. 1997.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 18, nº .51, fev. 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.). *Capes 50 anos: 1954 a 1999*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

FISCHMANN, R. Política federal de educação nos planos nacionais de desenvolvimento. In: FISCHMANN, R. *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-116.

_____. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. et al. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 137-44, jan./abr. 2003.

GAUTHIER, D. W.; MEYER, W. J.; BIERNIARZ, A. Expectant management of premature rupture of membranes with amniotic fluid culture positive for *Ureaplasma urealyticum* alone. *Am. J. Obstet. Gynecol.*, [S.l.], v. 170, p. 587-90, 1984.

GIANNETTI, Eduardo. A civilização Brasileira. *Exame CEO: ideias para quem decide*, São Paulo, n. 7, p. 16-33, out. 2010.

GISI, M. de L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. de L. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GONZALEZ, Horácio. *O que são os intelectuais*. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Primeiros Passos, n. 29).

GRAMSCI, A. Problemas da vida cultural. In: _____. *Obras escolhidas*. Tradução Manoel Cruz. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1978.

HAMBURGER, Ernst. Para quê pós-graduação? In: ANDRADE, M. de et al. *Encontros com a civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 81-93. (Encontros com a Civilização Brasileira, n. 19).

HELDER, R. R. *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HOFLING, Heloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno Cedes*, Campinas, ano 21, n. 55, nov. 2001.

HOROWITZ, Irving Louis. Social Science mandarins: Policymaking as a political formula. *Policy Sciences*, [S.l.], v. 1, p. 339-60, 1970.

HORTA, José Silvério Baia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à Grande Área de Ciências Humanas. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, Campinas, n. 30, p. 95-117, set./dez. 2005.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-60, out. 2004. Especial.

HOSTIS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-60, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

KARIEL, Henry S. Commentary on Lane's paper. In: CHARLESWORTH, James C. (Ed.). *Integration of the Social Sciences through Policy Analysis*. Philadelphia: American Academy of Political and Social Science, 1972.

_____. *Open Systems: Arenas for Political Action*. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, 1969.

KINGDON, J. W. *Agendas, Alternatives and Public Policies*. Boston: Little Brown, 1984.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Tradução Antonio José de Souza. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Edusp, 1980.

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1990.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 93, p. 1341-62, set./dez. 2005.

KUHN, Thomas S. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, Jorge Dias de (Org.). *A crítica da ciência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 53-80.

KURI, Rocio Grediaga. Carrera acadêmica: indicadores o procesos? *Sociológica*, México, ano 13, n. 36, enero/abr. 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPPLANE – Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional. [1993?]. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/lapplane/>>. Acesso em: 6 maio 2012.

LASSWELL, Harold D. *A Pre-View of Policy Sciences*. New York: American Elsevier Publishing, 1971.

_____. The policy orientation. In: LERNER, Daniel; and LASSWELL, Harold D. (Eds.). *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*. Stanford: Stanford University Press, 1951. p. 3-15.

LATOURETTE, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

_____. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

LATOURETTE, B.; WOOLGAR, S. *La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques*. Paris: Pandora, 1989.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Os intelectuais na Idade Média*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LEHER, R. A contra-reforma universitária de Lula da Silva. *Revista Adunicamp*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 63-9, 2004.

LENOIR, Y. Conférence d'ouverture du Congrès de l'AMSE - Les universités à l'ère de la performance. In: VINCENT, S. *Liaison 6 de julho de 2000*. [20--]. Disponível em:

<http://www.usherbrooke.ca/liaison_vol29-37/vol34/n20/liens/educ.html>. Acesso em: 13 de agosto de 2012.

LEVY, P. S.; LEMESHOW, S. *Sampling for health professionals*. Belmont: LLP, 1980.

LIARD, Louis. *Universités et facultés* (em francês). [S.l.]: Armand Colin et Cie, 1890. 259 p. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5449839g>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemas of the individual in public services*. Nova York: Russel Sage Foundation, 1980.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Tradução Anoar Aiex. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LWANGA, S. K.; LEMESHOW, S. *Sample size determination in health studies: a practical manual*. Geneva: World Health Organization, 1991.

MACRAE, Duncan Jr. Technical Communities and political choice. *Minierva*, [S.l.], v. 14, p. 169-90, 1976.

MARCONDES, Danilo; JAPIASSU, Hilton. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. São Paulo: Ed. Jorge Zahar, 1996.

MARTINS, Carlos Benedito. A Capes e a formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. In: DERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.). *CAPEX 50 anos: depoimentos ao CPDO/ FGV*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294-309. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes11.pdf>. Acesso em: 7 maio 2011.

MARTINS, E. C. de R. O problema da objetividade nas Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 34, p. 147-72, 1984.

MARX, Karl. *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Ed. Lambert, 1969.

_____. Prefácio. In: _____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAXIMO, A. C. *Intelectuais da educação e política partidária: entrevistas inéditas com Carlos R. Jamil Cury, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Mário*

Sérgio Cortella, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta. Brasília: Liber livro editor; Cuiabá: EdUFMT, 2008.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZUR, Allan. Science Courts. *Minerva*, [S.l.], v. 15, p 1-14, 1977.

MEEK, V. L. Use of the “Market” in the Transformation of Australian Higher Education. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, R. (Org.). *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002. p. 149-78.

MENEGHINI, R. Avaliação da produção científica e o Projeto SciELO. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 219-20, 1998.

MERTON, Robert K. *Social Theory and Social Structure*. Nova York: The Free Press, 1968.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. São Paulo: Vozes, 1995.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed.UFSC, 2006. p. 187-214.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *RBPG*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, 2004.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento”: implicações para avaliação. *Avaliação, Campinas*, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-45, nov. 2008.

MORHY, Lauro. Brasil: universidade e educação superior. In: MORHY, Lauro (Org.). *Universidade no mundo: universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

MORITZ, G. O.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: [s.n.], 2011.

MOROSINI, Marília Costa; SOUZA, Andréia Quintanilha. *A pós-graduação no Brasil: formação e desafios*. [200-?]. Disponível em:

<http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0070.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MOTA, Carlos Guilherme. *História*. São Paulo: [s.n.], 1978. (Grandes cientistas sociais, 2).

MOULIER-BOUTANG, Yann. *Le capitalisme cognitif: la nouvelle grande transformation*. Paris: Éditions Amsterdam, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-37, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, T. M. V. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e cotas. *Rev. Adm. On Line*, [S.l.], v. 2, n. 3, jul./ago./set. 2001.

ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-55. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

OTRANTO, Celia Regina. *A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação*. [200-?]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1986.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. 4. ed. Brasília: Editora da UNB, 1997.

RAMOS, L.; REIS, J. G. A. Emprego no Brasil: os anos 90. In: REIS VELLOSO, J. P. dos (Coord.). *Brasil: desafios de um país em transformação*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998. p. 217-46.

REIS, J. C. *A história entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1999. p. 69-92.

Righetti, S. (2013). Brasil cresce em produção científica, mas índice de qualidade cai. Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/04/1266521-brasil-cresce-em-producao-cientifica-mas-indice-dequalidade-cai.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SACRAMENTO, Leonardo Freitas. *A reconfiguração do campo da pós-graduação e da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das “políticas*

de inovação” no Brasil: o caso UFU. 2011. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SALOMON, D. V. *A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SALOMON, Jean Jacques. *Una búsqueda incierta*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

SALTER, Liara; SLACO, Debra. *Public Inquiries in Canada*. Ottawa: Science Council of Canada, 1981. (Background Study, 47).

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande do Sul, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com>>. Acesso em: 15 out. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8. ed. Campinas: A. Associados, 2000.

SCHUGURENSKY, D. Autonomia, heteronomia y los dilemas de la educación superior em la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUES GÓMEZ, R. (Org.). *Reformas em los Sistemas Nacionales de Educación Superior*. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002.

SCHWARTZMAN, S. Avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. de M. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-34.

_____. Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://archive.org/details/NotaSobreATransicaoNecessariaDaPas-graduacaoBrasileira>>. Acesso em: ago. 2010.

SCHWARTZMAN, Simon; PAIM, Antônio. *A universidade que não houve: antecedentes da ciência e educação superior no Brasil (uma perspectiva comparada)*. 1976. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/paim.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; LEAL, Rodrigo Mendes. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. *Educação – BNDES Setorial*, Rio de Janeiro, v. 30, p.103-156, set. 2009. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-89, jan./jun. 2006.

_____. O Dearing Report – Serão as mudanças na educação superior britânica “modelo” para o Brasil? In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 95-117.

_____. Pós Graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 137-164. (Coleção Políticas Universitárias).

_____. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. *Pós-graduação no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade*. 2007. Disponível em: <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0049.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Nilson Carlos Duarte da. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010: uma reflexão sobre a trajetória política para o desenvolvimento do potencial científico e tecnológico do Brasil. *Processando o Saber*, Praia Grande, n. 2, 2010.

SILVA, S. M. V.; FERRO, M. A. B. Políticas educacionais para a pós-graduação stricto sensu: o mestrado em educação. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luis. *Infância, juventude e relações de gênero na história da educação*. São Luis: [s.n.], 2010.

SIQUEIRA, A. C. de. O plano nacional de pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, Angela Carvalho de; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. v. 1. p. 107-24.

SIRILLI, Giorgio. Conceptualizing and measuring technological innovation. In: CONFERENCE ON TECHNOLOGY POLICY AND INNOVATION, 2., 1998, Lisboa. *Annals...* Lisboa: [s.n.], 1998. Disponível em:

<[ftp://ftp.ige.unicamp.br/pub/CT010/aula%205/Sirilli\(1998a\).pdf](ftp://ftp.ige.unicamp.br/pub/CT010/aula%205/Sirilli(1998a).pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2013.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2003*. Paraná: Prentice Hall, 2005.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. *INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES*, [S.l.], v. 10, p. 7-34, 2002.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. Modelo CAPES de avaliação. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, [S.l.], n. 2, p. 8-33, 2004.

STEWART, Thomas R. et al. Citizen participation and judgment in policy analysis: A case study or urbana ir quality policy. *Policy Sciences*, [S.l.], v. 17, p. 67-87, 1984.

STUBRIN, Adolfo. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 10, n. 4, p. 9-23, dez. 2005.

THE WORLD BANK. *Financing education in developing countries: an exploration of policy options*. Washington, DC, 1994.

TORGERSON, Douglas. Between Knowledge and Politics: Three Faces of Policy Analysis. *Policy Sciences*, [S.l.], v. 19, p. 33-59, 1986. Traduzido para o Espanhol por María del Carmen Roqueñí. Disponível em: <<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02124483.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. Contextual orientation in policy analysis: The contribution of Harold D. Lasswell. *Policy Sciences*, [S.l.], v. 18, n. 198, p. 241-61, 1985.

VAN ZANTEN, A. *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF, 2004. (Collection "Que sais-je?").

VELHO, Léa. Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanidades: por que e em que elas diferem das Ciências Humanas. In: VELLOSO, J. (Org.); VELHO, L.; CUNHA, L. A. *Ensino superior no Mercosul*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 1999.

VELLOSO, J. Pós-graduação: egressos, trabalho e formação no país e no exterior. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.). *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da USP, 2006.

VELLOSO, J.; VELHO, L. *Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.
VERHINE, Robert E. Introducao. In: _____ (Org.). *Experiências de avaliação*

institucional em universidades brasileiras. Salvador: UFBA/FACED/ Programa de Pos-graduacao em Educacao, 2000. p. 7-12.

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

_____. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. In: MACHADO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008a. p. 165-88.

_____. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-72, maio/ago. 2008b.

_____. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. In: MATTA, A. E. R. et al. (Orgs.). *Educação, Cultura e Direito*. Salvador: UNEB, 2005. p. 419-32.

VERHINE, R. E.; DANTAS, Lys Vinhaes. Reflexões sobre o Sistema de Avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação. *Revista de Educação Publica*, [S.l.], v. 18, p. 295-310, 2009.

VIANNA, M. L. W. Política versus Economia: notas (menos pessimistas) sobre globalização e Estado de Bem-Estar. In: GERSCHMAN, S.; VIANNA, M. L. W. (Orgs.). *A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1997.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar (Ed.). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Antologia de políticas públicas. México: Editorial Porrúa, 1996a.

_____. *El estudio de las Políticas Públicas*. México, DF: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, 1992.

_____. *El estudio de las Políticas Públicas*. 2. ed. México, DF: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, 1996b.

_____. *El estudio de las Políticas Públicas*. 3. ed. México, DF: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, 2003.

VINCENT, S. *Conférence d'ouverture du Congrès de l'AMSE - Les universités à l'ère de la performance*. Liaison, [S.l.], 6 jui. 2000. Disponível em: <http://www.usherbrooke.ca/liaison_vol29-37/vol34/n20/liens/educ.html>. Acesso em: 13 ago. 2012.

WELLER, Phil; JACKSON, John. Lessons in the need for public participation. *Alternatives*, [S.l.], v. 10, n. 213, p. 5-8, 1982.

APÊNDICE – QUESTÕES ORIENTADORAS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS¹⁰⁷

(Destinadas a membros que participaram das Comissões de Elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), ou Membro Conselho Técnico Científico - CTC da Capes/Representante de Área)



LAPPLANE - Laboratório de Planejamento Educacional
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

DADOS DO ENTREVISTADO:

Nome: _____

Naturalidade: _____ Idade: _____

Última titulação: _____ Instituição: _____

Ano Titulação: _____ Universidade com vínculo:

_____ Desde _____

Tempo de atuação: _____ anos.

Data da entrevista: _____ Hora: _____ h

Participou como Membro da Comissão de Elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG 2005/2010 e/ou como membro CTC área Multidisciplinar.

() PNPG 2005/2010

() PNPG 2011/2020

() Membro Conselho Técnico-Científico - CTC da Capes/Representante de Área – Ciências Sociais Aplicadas (Economia) - 2008/2010 (Coordenador da área na CAPES para o triênio 2007-2010, sendo reconduzido para o triênio 2010-2012, e eleito para o CTC-Conselho Técnico Científico da CAPES para o triênio 2010-2012 (tendo se afastado em maio/2012)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caro(a) Sr(a). Dr(a). _____, representante de área no CTC-ES da Capes e/ou na Coordenação de área,

Estou fazendo uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp com o objetivo de estudar a influência de intelectuais na elaboração de Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG, ao longo dos

¹⁰⁷Para Lakatos e Marconi (2003), na entrevista não estruturada focalizada, o entrevistador possui maior liberdade para explorar a questão, utilizando, para isso, questões abertas, roteiro de tópicos, sem se ater a uma estrutura formal.

governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). Suas respostas às questões abaixo constituem uma valiosíssima contribuição ao meu trabalho, por isto, peço-lhe que responda não apenas fornecendo os dados solicitados em alguns itens, mas, principalmente, dando a sua opinião, emitindo as suas considerações a respeito das questões propostas.

Esta entrevista está dividida em 4 (quatro) blocos de questões, sendo que o primeiro é referente à sua identificação, participação como membro de Comissão de PNPG. O segundo trata, de forma mais abrangente, sobre relações entre Academia (Comunidade Científica) e Política de Pós-Graduação no Brasil; o terceiro dá enfoque particular às diretrizes e metas dos PNPG e, por último, o quarto, discute como compreende a elaboração, a execução e os rumos futuros da Pós-Graduação no Brasil.

Desde já, agradeço sua disponibilidade e sensibilidade. Muito obrigada!

Simone Pereira Costa Benck
Doutoranda em Educação – UNICAMP
<http://lattes.cnpq.br/4247065683678233>
Contatos telefônicos: (61) 81852277 e/ou (61)
34697054
Email. simonepcosta@gmail.com

* Iniciar esclarecendo o motivo da indicação e seleção do entrevistado:

I BLOCO – Identificação (Autodenominação)

1. Em que instituição o Sr.(a) atuava quando passou a integrar a Comissão de PNPG 2005/2010 e/ou PNPG 2011/2020 ou o CTC da CAPES como representante de área de _____ ?
2. Como ocorreu a indicação dos representantes de área no CTC, da Capes no mesmo período?
3. O(a) Sr.(a) poderia falar o que sabe sobre como se deu a indicação e participação como membro na Comissão de Elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (dos PNPG 2005-2010 e 2011/2020)? Contribuiu de alguma forma específica com as Comissões do PNPG (2011/2020)?
3. O(a) Sr.(a) poderia falar como se deu sua indicação como membro de Comissão do PNPG 2005/2010 e/ou PNPG 2011/2020 ou como representante de área no CTC de _____ da Capes, em 2008-2010, 2010-2012?

II BLOCO - Relação Academia (Comunidade Científica) e Política (Políticas Públicas do Estado)

4. O(a) Sr.(a) poderia falar sobre a evolução das Políticas de PG no Brasil, especialmente ao longo dos governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). Suponho que o(a) Sr.(a) considera desejável a participação da Comunidade

Científica na elaboração dos PNPG? O(a) Sr.(a) considera isso mesmo? Por quê?

5. Os conhecimentos produzidos na academia contribuem para a formulação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação - PNPG? *Se sim*: Como ocorre essa contribuição? *Se não*: Por que não se dá esta contribuição e no que isto implica para a PG no Brasil?

III BLOCO - Influência da Comunidade Científica na Política de Pós-Graduação (enfoque particular à elaboração e diretrizes dos PNPG)

6. A política de PG pensada nos PNPG 2005-2010 foi implementada efetivamente? No seu entendimento alcançou os objetivos previstos? Por favor, o(a) Sr.(a) poderia exemplificar? *Se não*, por quê?
7. A política de PG expressa pelas diretrizes e metas dos demais PNPG, (PNPG 1975/1979, 1982/1985, 1986/1989, 2005/2010), coincidiu com a política de pós-graduação implementada no mesmo período? Que consequências trouxe para a PG? *Se sim*, Como? *Se não*, Por que não?

IV BLOCO - CAPES e os rumos da Pós-Graduação no Brasil

8. Quais são expectativas do(a) Sr.(a) em relação ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) ora em vigência? Por favor, comente-as.
9. Como o(a) Sr. (a) compreende a contribuição da CAPES para o desenvolvimento e consolidação do sistema de Pós-Graduação no Brasil?
10. Quais suas expectativas em relação à Pós-Graduação no Brasil?

PERGUNTAS EXTRAS:

11. O(a) Sr.(a) teria mais alguma informação a acrescentar?

Obrigada pela atenção dispensada!

Local _____ Data ___/___/20___