

Avaliação da Pós-Graduação em educação do Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós?

Isac Pimentel Guimarães
Rodrigo de Souza Bulhões
Carlos Roberto Massao Hayashi
Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

Resumo: A avaliação dos programas de pós-graduação é uma atribuição legal da CAPES e visa fornecer informações sobre o efeito das políticas implementadas ao longo dos últimos anos. É nesse contexto que o presente trabalho procura apresentar um panorama da avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no Brasil nos triênios de 2007 e 2010. Desta forma, para o alcance do objetivo proposto, tornou-se necessária a apropriação de fontes e informações específicas, referentes às produções bibliográficas dos PPGE, extraídas da base de dados da CAPES, segundo estratificação Qualis, teses e dissertações defendidas, número de docentes permanentes e nota final da avaliação. Os dados permitem inferir que houve crescimento de PPGE em algumas regiões, ao passo que em outras se mantiveram constantes; os resultados refletem também no tempo de existência dos PPGE, em que as medianas de algumas regiões diminuíram de um triênio para o outro em decorrência de novos cursos, atrelado ao crescimento nas médias de docentes permanentes dos cursos com mais anos de fundação. No que diz respeito à produção científica, foi constatado que os programas com nota três são os mais numerosos, possuem menor tempo de existência e são pouco expressivos no quesito publicação. Sendo assim, o estudo aponta a necessidade de redefinir os recursos e a organização orçamentária para a pós-graduação, bem como a reestruturação de pressupostos e procedimentos idealizados para o Sistema CAPES de Avaliação, com intuito de equalizar as assimetrias regionais.

Palavras-chave: Pós-Graduação em educação. Avaliação trienal. Produção científica.

The evaluation of graduate education in Brazil: how to overcome the inaccuracies that exists between us?

Abstract: The evaluation of graduate programs is a legal assignment of CAPES and to provide information on the effect of policies implemented over the last years. It is in this context that this paper seeks to present an overview of the evaluation of the Graduate Programs in Education in Brazil in 2007 and 2010 triennial. Thus, to achieve the proposed goal, it became necessary appropriation sources and specific, referring to literature production of PPGE information extracted from the database of CAPES, according stratification Qualis, theses and dissertations, number of permanent teachers and final grade evaluation. The data allow us to infer that there was PPGE growth in some regions, while other remained constant, the results also reflect the existence time of PPGE in the medians of some regions decreased from a three year period to another due to new courses, linked to the growth in average permanent teachers of the courses with the longest foundation. With regard to scientific production, it was found that programs with a grade three are the most numerous, have less time and there are very significant publication in the question. Thus, the study indicates a need to redefine the resources and budget organization for graduate as well as the restructuring of idealized assumptions and procedures for the CAPES evaluation system, aiming to equalize regional disparities.

Keywords: Evaluation of graduate programs. Triennial review. Scientific production.

Introdução

O V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), previsto para o período de 2005 a 2010, que abrange os triênios de 2007 e 2010, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), prevê metas e estratégias para a consolidação e expansão da pós-graduação no país. De acordo com dados divulgados pela CAPES (2007) sobre o aumento da produção científica brasileira, refletido no posicionamento do ranking de produtividade mundial, percebe-se que a mesma se dá majoritariamente na pós-graduação, em virtude do produto resultante de teses e dissertações e artigos científicos indexados à base de dados de alto reconhecimento na comunidade científica internacional. Isso é refletido na nova conjuntura apresentada pela pós-graduação, visto que atualmente é possível contar com mais de “2.700 programas de pós-graduação *stricto sensu*, 140 mil alunos, diplomando em torno de 30 mil mestres e 10 mil novos doutores a cada ano, com aproximadamente 50 mil professores permanentes” (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 296).

Tal sucesso é revelado pelos dados, embora haja controvérsias que apontam para queda desse argumento quando se trata de tentar superar a imprecisão que reina entre nós, pois segundo o novo PNPG, pensado para o período de 2011-2020, “enquanto na Alemanha se formam 15,4 doutores para cada cem mil habitantes na faixa etária dos 25 a 64 anos, nos EUA 8,4 e na Austrália 5,9, no Brasil este índice é de somente 1,4. A previsão do Plano é dobrar esse quociente para 2,8 até 2020” (BRASIL, 2010a, p. 292).

Nesse sentido, ao realizar um balanço da política de pós-graduação no Brasil, Horta (2010) constata algumas das transformações ocorridas na pós-graduação brasileira sob o ponto de vista de dois aspectos: quantitativo, quanto é possível se observar o crescimento de cursos e programas em regiões do país, bem como do ponto de vista qualitativo a partir da consolidação das bases do Sistema CAPES de Avaliação, da implantação do mestrado profissional e de novas áreas e subáreas de conhecimento.

O próprio Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) tem oferecido um serviço de excelente nível fundamentado em uma efetiva e permanente avaliação de desempenho dos programas de pós-graduação. No entanto, ocorreu acentuada concentração da pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste, originando profundas diferenças regionais na distribuição de recursos, com reflexos óbvios na distribuição pelo Brasil. Segundo dados divulgados pela CAPES (BRASIL,

2010a), as instituições federais e estaduais são responsáveis por mais de 80% da oferta de cursos. Isso influi diretamente na produção técnico-científica brasileira. Mais cursos de qualidade significam mais produção de conhecimento e de Ciência, Tecnologia & Inovação (CT&I).

Em contrapartida, a construção de centros de excelência em determinadas regiões brasileiras apresenta aspectos positivos. O principal ponto desse processo histórico é a existência de uma massa crítica de doutores qualificados que induz um forte aumento na eficiência do sistema. Esta questão não pode ser esquecida quando se faz um planejamento da expansão de um sistema de pós-graduação que necessita ampliar muito a formação de doutores para o desenvolvimento do país.

Contudo, várias declarações sobre a política de pós-graduação defendem que, se não houver uma ação sinérgica dos órgãos governamentais em parceria com as Fundações Estaduais, frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico deve se aprofundar cada vez mais frente às ditas “ilhas de excelência”. Dentre outros fatores, esse problema continuará a existir enquanto suas causas estruturais não forem superadas, pois, de acordo com Amaral (2012, p. 232), se configura entre nós o paradoxo de que a assimetria passa a ser “sinônimo de diferença, do diverso, não expressando, portanto, os fundamentos da relação que é estrutural na sociedade capitalista, a saber: a produção de riqueza é proporcional à produção da desigualdade”.

Nesse contexto, o presente trabalho procura apresentar um panorama da avaliação dos PPGE no Brasil nos triênios de 2007 e 2010, bem como compreender os efeitos da política de desenvolvimento da pós-graduação e o grau de sucesso dos investimentos dos órgãos governamentais. Pois, apesar dos avanços quantitativos obtidos, continua registrando, tal como nos Planos anteriores, que um dos principais problemas ainda persiste: a distribuição desigual do sistema em termos de distribuição dos programas de educação entre estados e regiões brasileiras, apesar de as políticas previstas nos Planos destacarem a necessidade de redefinir os recursos e a organização orçamentária para a pós-graduação e do modelo organizacional¹ vigente.

¹ A análise do modelo organizacional é feita tendo por parâmetro o sucesso da pós-graduação que se traduz em números e estatísticas frutos do rígido processo de avaliação criado pela CAPES e realizado por pares. Em tal quadro, propostas de mudanças são geralmente consideradas com restrições, ao se levar em conta o triênio modelo/avaliação. Mesmo assim, as demandas diferenciadas que emergem de cada região/estado/programa, que não têm encontrado apoio suficiente para serem levadas adiante em função do modelo atual, acarretam desafios para o setor: Flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; [...] Atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2004, p. 44).

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. Contudo, tais políticas não podem ser implementadas em detrimento da manutenção e ampliação dos grupos de excelência, pois, independentemente de área de conhecimento, natureza jurídica da instituição de ensino superior, sua localização deve ser levada em consideração (BRASIL, 2010a).

Escopo do estudo

Com base no contexto descrito acima, o presente estudo partiu da seguinte questão geral: Como os efeitos das políticas de desenvolvimento da pós-graduação e as decisões sobre os investimentos dos órgãos governamentais têm contribuído para a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil nos triênios de 2007 e 2010? O artigo procura responder a este problema com base em dados oficiais das avaliações trienais divulgados pela CAPES.

Para o alcance do objetivo pretendido, tornou-se necessário a apropriação de fontes e do tratamento de informações assim especificadas: i) revisão de literatura sobre a pesquisa e a pós-graduação no Brasil e as condições para formação do campo da Educação; ii) discussão dos aspectos da política de pós-graduação, entendendo-a como diretamente relacionada à política de pesquisa; iii) coleta de dados referentes as produções bibliográfica dos programas de pós-graduação na área/modalidade de Educação, foram extraídos da base de dados da CAPES (BRASIL, 2007; 2010b), segundo estratificação Qualis, teses e dissertações defendidas, número de docentes permanentes e nota final da avaliação, nos triênios 2007 (2004-2006) e 2010 (2007-2009); iv) consulta nas ficha de avaliação e documento de área divulgado pela agência e, por conseguinte, v) obtenção dos totais populacionais estimados para as regiões do Brasil em 2006 e 2009², na seção de estatísticas demográficas do Datasus (BRASIL, 2013).

² Os totais populacionais considerados são estimados porque 2006 e 2009 não foram anos censitários.

Todas as análises estatísticas foram executadas no ambiente computacional R 2.15.2 (R Core Team, 2012), gerando gráficos com auxílio das seguintes bibliotecas: *ggplot2* (WICKHAM, 2009) e *gridExtra* (AUGUIE, 2012).

De acordo com Marconi e Lakatos (1990) e Chizzotti (1991), o estudo realizado pode ser caracterizado como descritivo de caráter exploratório. A pesquisa também teve caráter documental por envolver leitura, seleção de dados em relatórios e registro de literatura de interesse para o estudo proposto. É importante ressaltar que os dados coletados nesta pesquisa são de domínio público.

Sendo assim, com base na literatura consultada sobre o assunto, o processo de avaliação da CAPES tem sido alvo de prolongados debates nos últimos anos, despertando questionamentos no meio acadêmico brasileiro, bem como os critérios de acompanhamento e avaliação trienal de cursos de pós-graduação em Educação.

O que mudar na avaliação da CAPES? (SPAGNOLO; SOUZA, 2004). Por outro lado, “é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?” Mas, “quais as consequências para a educação superior de um ‘modelo’ que privilegia a formação do pesquisador, via mensuração e avaliação bastante quantitativista da produção científica, em detrimento da formação ‘integral’ do pós-graduando?” (SGUISSARDI, 2006, p. 49). “Até que ponto as diretrizes de avaliação da CAPES têm legitimado tais situações frente à necessidade de qualificação dos programas?” (TREVISAN; DEVECHI; DIAS, 2013, p. 375). São algumas questões de pesquisadores que acreditam que o problema da avaliação não é de falta de indicadores e sim de excesso. A avaliação da CAPES não necessita de reestruturação em suas linhas mestras. Precisa ser mais leve e tentar abrir-se a aspectos novos e definir melhor ideias ainda não muito bem assimiladas pela academia. “Sob o domínio do ‘Estado avaliador’ dos últimos anos, a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 35).

Dirigimos estas perguntas, especificamente, à área de Educação, o lugar de onde falamos. Pois, de acordo com Nosella (2010), as críticas à forma como a CAPES avalia os PPGE aumentam a cada dia. A assembleia final da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu em 2008, aprovou por unanimidade uma moção apresentada pelo GT Trabalho e Educação, no sentido de a ANPEd

criar uma comissão para avaliar a avaliação da CAPES; sem sucesso e pouca divulgação, essa moção se perdeu no nada e reflete o forte descontentamento de professores e alunos acerca do processo de avaliação de programas e produções científicas.

Desta forma, não se questiona aqui a avaliação em si, mas seus procedimentos metodológicos, pois o que se torna mais equivocadamente refere-se ao conceito de cultura nele subjacente, visto que “produzir cultura não é uma atividade meramente especulativa que faz aumentar significativamente a produção bibliográfica. É, sobretudo, um processo de identificação e projeção histórico social” (NOSELLA, 2010, p. 181). É, portanto, conhecer e ser mais transparente na divulgação de informações, com propósito de transformar a sociedade e possibilitar uma maior representatividade da comunidade acadêmica.

Pesquisa e pós-graduação no Brasil: condições para formação do campo da educação

A produção da pesquisa em educação, anterior à criação dos programas de pós-graduação, desenvolvia-se em reduzidas dimensões em algumas instituições universitárias, como na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e em outras instituições criadas exclusivamente para essa finalidade. Entretanto, essa produção só recebera grande impulso em 1955, frisa Nosella (2010), com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos cinco centros regionais de pesquisa criados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na gestão de Anísio Teixeira. Consequências importantes dessa integração foram o incremento do número de pesquisas em educação e seu caráter político, sociológico e histórico, que marcou as pesquisas em educação dessa época e que podemos sintetizar com a expressão “educação e sociedade”.

Nesse sentido, Nosella (2010) ainda acrescenta que dois fatores relevantes contribuíram para essa caracterização política e um ambiente efervescente de debates e publicações sobre a realidade educacional brasileira, bem como para a problemática da democratização do ensino: i) a expansão do ensino superior pelo interior do estado a partir de 1950, com a criação dos institutos isolados de ensino superior (futura Universidade do Estado de São Paulo – UNESP); ii) o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em

1961 e, a partir de 1964, pelo Brasil inteiro, com a criação, sobretudo, da rede de universidades federais.

Em 2006, a então atual presidente da ANPEd, Betânia Leite Ramalho, apresenta à comunidade científica o Documento dos “40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas”, relembrando que há 40 anos, era publicado o Parecer n. 977 de 3 de dezembro 1965, na Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Federal de Educação (CFE), responsável pela rápida expansão do Sistema de Pós-Graduação brasileiro como parte de um projeto de Estado que considerava o desenvolvimento científico “pré-condição para o desenvolvimento econômico” (BRASIL, 1983, p. 7).

Conhecido como Parecer Sucupira, representa o marco legal e inaugural da pós-graduação *stricto sensu* no país. A partir desse marco regulatório, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na PUC-RJ, iniciado em 1966. Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas – processo contraditório, de avanços e recuos, de aprendizagens para a construção de uma cultura acadêmica que possibilitou que chegássemos à situação na qual a pós-graduação se encontra. Esse documento teve como objetivo esclarecer a natureza e os objetivos desse ramo da educação e, segundo Cury (2005), foi e ainda continua sendo a referência sistemática para a organização e implementação da pós-graduação brasileira. Velloso (2002) lembra que, antes de sua vigência, já havia entre nós cursos de pós-graduação em funcionamento. Na década de 1960, o Brasil contava com 38 cursos, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado.

Ademais, a pós-graduação em Educação desenvolveu-se de maneira lenta e progressiva como o mais alto nível do ensino na área. Contudo, “nesse percurso atinge a maturidade quarentona de uma longa travessia por vales e montes, desertos e oásis” (RAMALHO; MADEIRA, 2006, p. 71), pois, como nas demais áreas, seu desenvolvimento vai ocorrer no contexto do projeto de modernização conservadora, capitaneado, nas suas origens, pelo regime militar, cujas metas, definidas nos planos de desenvolvimento nacional implantados no pós-1964, apontam para a formação de recursos humanos qualificados para todos os níveis de ensino, a preparação de pesquisadores de alto nível e a capacitação avançada de profissionais.

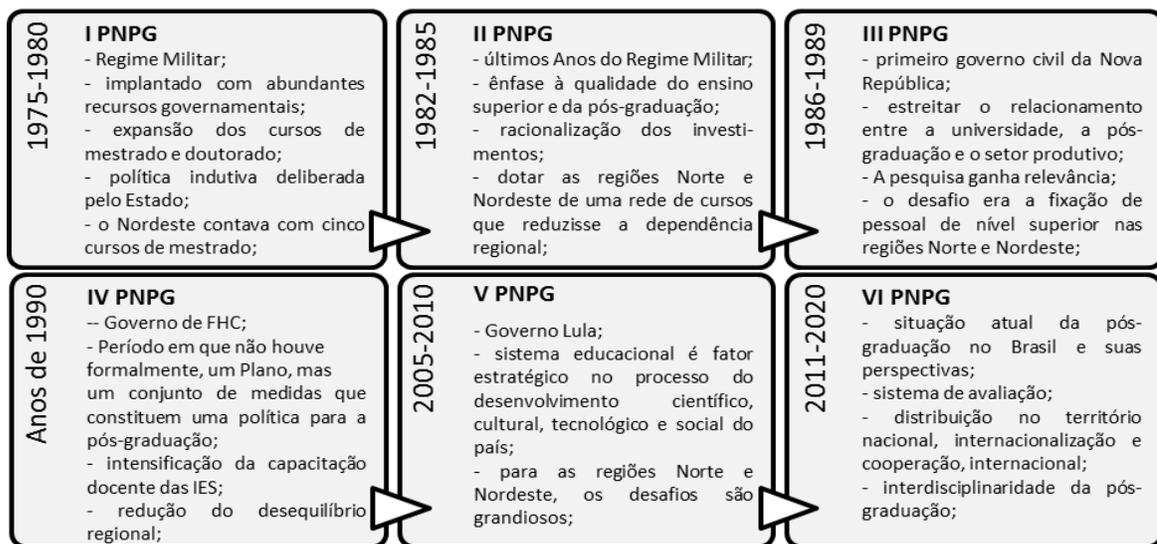
Ramalho e Madeira (2006, p. 71) enfatizam que “há certo otimismo em relação à pós-graduação brasileira, como se ela fosse imune aos vícios atávicos do sistema educacional na sua relação com a estrutura social”. Afinal de contas, a qualidade que lhe foi atribuída não poderia

deixar de estar relacionada com sua real destinação. Paradoxalmente, na concepção de Macedo e Sousa (2010), ao mesmo tempo em que os cursos tinham perfis diferenciados devido a essas funções, os currículos assumiram grande homogeneidade. Embora não sendo obrigatórias, as recomendações dos pareceres n. 977/65 e n. 77/69, foram seguidas à risca pelos cursos, na medida em que era a partir delas que seu funcionamento era autorizado, condição fundamental para a validação dos certificados e para pleitear financiamento junto aos órgãos estatais (FÁVERO, 1996).

Em 1970 foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (decreto n. 67.348); em 1973, criado um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação; em 1974, instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução; e formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período de 1975-1977 (FERREIRA, 1999; SANTOS; AZEVEDO, 2009). Em articulação com essas estratégias, foram reforçados organismos governamentais diretamente ligados a esse nível de ensino que viabilizaram, de modo direto ou indireto, os significativos investimentos financeiros necessários ao seu desenvolvimento (MARTINS, 1991).

A seguir, com intuito de repensar o processo evolutivo da pós-graduação e compreendermos a gênese desse sistema, apresenta-se no Quadro 1 a retrospectiva histórica dos sucessivos PNPG.

Quadro 1 - Retrospectiva Histórica dos Planos Nacionais de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pelos autores com base em CAPES (BRASIL, 2010a).

As condições para formação da pesquisa e pós-graduação no Brasil estão fortemente ligadas às políticas traçadas nos PNPG e à articulação das agências de fomento. No entanto, Gamboa (2003, p. 79) faz uma crítica ao modelo brasileiro, uma vez que atrelar a pesquisa à pós-graduação, além de “hierarquizar” os processos de produção do conhecimento no mestrado – onde se aprende, tardiamente, a pesquisar – e no doutorado – onde se aprimora o aprendizado e se obtém relativa autonomia para produzir conhecimento – também, alastra outros problemas como o da imposição de condições próprias dos rituais acadêmicos de obtenção de títulos e de progressão nas carreiras docentes enquanto os protocolos da lógica da produção científica, na maioria dos casos, são depreciados.

Diversas pesquisas consideradas clássicas, das décadas de 1980/1990 do século passado, procuraram discutir este assunto. Vieira (1985), por exemplo, reconhece que fazer pesquisa em educação no Brasil não é uma tarefa simples, por uma série de razões, pois lidamos com uma área que não tem se configurado como prioritária no quadro das políticas governamentais brasileiras. Em anos anteriores, foi apontado os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação (CUNHA, 1979, 1991), tendo em vista que no período em tela as peculiaridades do desenvolvimento político-econômico do país beneficiou as áreas exatas e mais técnicas do conhecimento (GATTI, 1983), o “distanciamento esquizofrênico” da pós-graduação em relação à graduação, o seu isolamento e a tendência que havia de se “chamar toda a incumbência da pesquisa à pós-graduação”, prática comum no país todo (WARDE, 1990, p. 70-71).

Nesse sentido, de acordo com Nosella (2010) duas características fundamentais caracterizaram as pesquisas em educação nos primeiros vinte anos de vigência dos programas de pós-graduação (1965-1985): a institucionalização escolar da produção da pesquisa, que exacerbou a burocratização do trabalho científico, e a reação aos militares, que propiciou desenvolvimento de um forte pensamento crítico. O autor ainda observa que o período que vem de 1985 até hoje, historicamente configurado pela volta da democracia, é marcado pela consolidação e expansão da pós-graduação; embora o seu retorno signifique para todos começar a viver uma situação política e ideológica ambígua, enfatiza O’Donnell (1982). Contudo, ao ver de Santos e Azevedo (2009), a pouca tradição de pesquisa no campo da educação influenciou a organização inicial dos cursos - uma perspectiva altamente fragmentada das subáreas de investigação que favorecia uma abordagem parcial dos fenômenos com base em uma visão segmentada e mecânica da realidade.

Especialmente a partir da segunda metade dos anos 1980, o sistema reestruturou-se tomando por base uma série de questionamentos, num momento que Fávero (2009) definiu como de “intensa mobilização”. Severino (2006) começa se perguntando sobre os compromissos da Educação com a construção da cidadania, eis que esta é a forma atual de expressão da qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana, uma vez que na perspectiva de Macedo e Sousa (2010) o principal consenso que reorganizaria todo o sistema estabeleceu-se em torno dos objetivos da pós-graduação, com a valorização da formação do pesquisador em detrimento das demais funções até então desempenhadas pelos cursos.

Osmar Fávero que, em seu texto “Política de pós-graduação em educação no Brasil” (1993, p. 43), mostrou-se interessado no assunto, enfatizou que, mesmo que a proposta da CAPES fosse a de criar uma associação representativa dos PPGE, à semelhança da Associação de Pós-Graduação em Economia (ANPEC), “a ANPEd desde sua criação adotou uma postura mais instituinte que instituída”. Já Carlos Roberto Jamil Cury fazia observação de extrema importância sobre o papel que os programas e a ANPEd estavam assumindo na definição da política de pós-graduação: “pode-se, pois, inferir destas considerações, se procedentes, que uma política de Pós-Graduação em Educação não depende mais só do Estado, quaisquer que sejam suas iniciativas”. E justificava: “Já se conta com outros pólos, divergentes ou não de poder, que buscam a realização de interesses, finalidades e objetivos” (CURY, 1991, p. 20).

Por outro lado, estudos recentes realçam o contexto da pesquisa e da pós-graduação em Educação. Gatti (2002) destaca o papel da ANPEd na integração e no intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa em educação e questões a ela ligadas, evidenciando as mudanças substantivas do grande desenvolvimento da pós-graduação *strictu sensu*. Em anos posteriores, Sousa e Bianchetti (2007) amplificaram vozes, resgataram relatos, e tiraram da condição de silenciados fatos, aspectos e situações determinantes para aquilo que é e faz hoje a ANPEd, em um extenso leque de aspectos que evidenciava o desencadeamento de uma práxis na qual se mesclam protagonismos de pessoas e do coletivo da associação, que se fizeram e se fazem presentes em momentos marcantes da história da pós-graduação em educação.

Macedo e Sousa (2010, p. 36) declararam preocupação frente à ideia de “rejeição que existiria a um modelo ideal de política para a pós-graduação, postura que, a nosso ver, viabiliza visões nostálgicas”. As autoras entendem que a pós-graduação e a pesquisa na área de educação, ao longo dos últimos trinta anos, viveu intensa consolidação, que pode ser percebida, entre outros

fatores, “pela ampliação das demandas por financiamento em diferentes agências”. Trata-se de uma trajetória comum a outras áreas das ciências sociais e das humanidades que, como ressalta Velho (1997), por vezes faz parecer desestruturação, o que é uma “saudável vitalidade da comunidade” científica na competição por recursos que não foram ampliados na mesma medida em que aumentaram as demandas. Segundo esse autor (p. 5), a maior institucionalização do sistema provocou algum desconforto pela maior competitividade por recursos, mas foi “absolutamente crucial para que a pesquisa propriamente dita desse um salto” e as áreas se consolidassem.

Além disso, permanecem para Ramalho (2006) aspectos que nos desafiam como educadores e pesquisadores engajados, entre eles: i) questionar os riscos do predomínio da perspectiva produtivista que perpassa todas as áreas, na avaliação da CAPES, em função da qual as de ciências humanas e sociais têm sido sistematicamente prejudicadas; ii) continuar lutando para corrigir as disparidades regionais; iii) desvalorização dos pesquisadores em educação, submetidos a condições de trabalho e de carreira inadequadas, iv) greve em instituições federais de ensino superior e médio, atrelado ao desinteresse do governo; v) luta para que a educação não seja tratada como moeda de troca ou objeto de manobras políticas para acomodar interesses político-partidários visando à governabilidade.

A autocrítica da pós-graduação em educação tem de ser feita também do ponto de vista da concepção do conhecimento, de sua construção, de sua disseminação e aplicação (RAMALHO; MADEIRA, 2006), frente aos desafios a serem superados, típicos de uma área que procura avançar para a consolidação de seu perfil epistemológico e que necessita de intelectuais críticos, Duarte (2006), que possam problematizar o processo de reprodução da estrutura da vida cotidiana alienada nas atividades das instituições educacionais, da universidade e dos PPGE. Essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas na nossa sociedade que colocam as políticas públicas como foco do debate e também como decorrência da complexidade e dinâmica dos próprios programas (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Diante disso, Severino (2006) apresenta e discute as condições epistemológicas, políticas e institucionais para uma adequada configuração dos PPGE, ao mesmo tempo em que defende o compromisso de todo conhecimento com a causa emancipatória da sociedade humana, razão pela qual também a produção científica precisa comprometer-se ética e politicamente com a construção da cidadania. Atento aos problemas enfrentados na pós-graduação, Saviani (2007)

alerta para as prioridades que se deve eleger, isto é, a consolidação da formação de pesquisadores. A questão da produtividade deverá estar subordinada claramente a esse objetivo e não o inverso, como tem ocorrido atualmente, por efeito da pressão das políticas de investimento; indo em direção aos estudos realizados por Silva e Silva Junior (2010) acerca da progressiva importância do trabalho imaterial no processo de valorização do capital em que a ideologia do produtivismo acadêmico produz consequências prejudiciais.

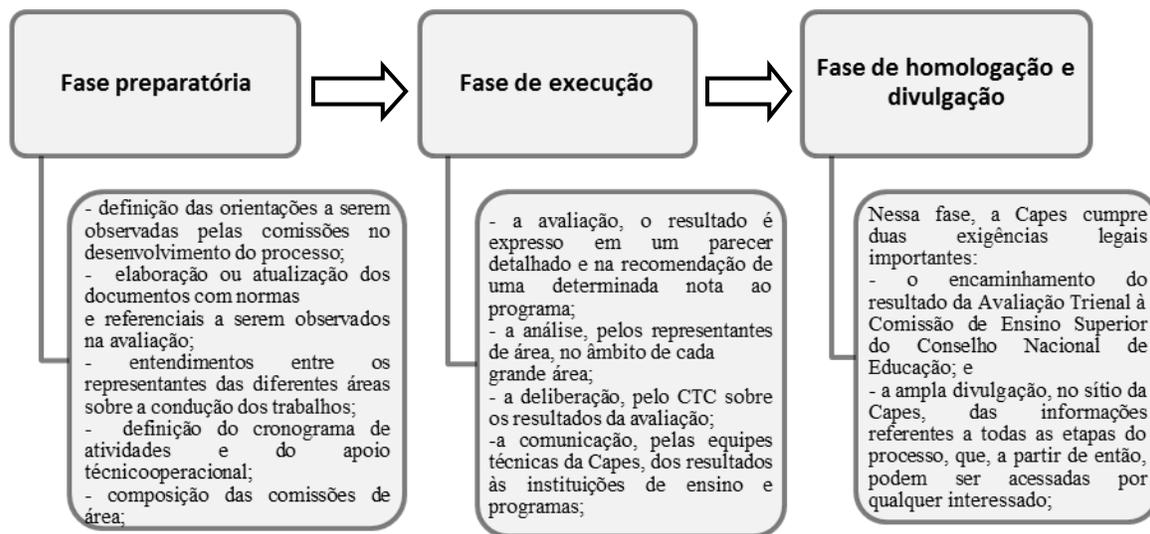
No seio desse debate, fortalecem-se e ampliam-se os estudos sobre os avanços e os recuos (“travas” do processo avaliativo) no Sistema CAPES de Avaliação, discussão que abordaremos a seguir.

O Sistema CAPES de Avaliação: avanços e recuos

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implantado pela CAPES em 1976 e desde então vem cumprindo papel de fundamental importância para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições de ensino das diferentes regiões do país: a Avaliação das Propostas de Cursos Novos e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação, nesta última reside o propósito deste trabalho (BRASIL, 2010a).

De acordo com o que é proposto pelo Sistema CAPES de Avaliação, o processo de Avaliação dos Programas compreende as atividades de acompanhamento anual (realizado no período compreendido entre os anos de realização das avaliações trienais) e a realização da Avaliação Trienal propriamente dita, efetuada no ano subsequente ao do fechamento do triênio. As atividades correspondentes à Trienal são desenvolvidas no decorrer de todo o ano e exige a intensa e contínua dedicação dos dirigentes, dos órgãos colegiados, de centenas de consultores e das equipes técnicas da CAPES. Tais atividades podem ser ordenadas em três grandes fases, como descritas a seguir no Quadro 2.

Quadro 2 - Caracterização do Processo de Avaliação Trienal da CAPES



Fonte: Elaborado pelos autores com base em CAPES (BRASIL, 2010a).

De acordo com a CAPES, 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. Por ser uma atribuição legal da CAPES, a avaliação da pós-graduação possibilita que o MEC realize tomadas de decisão no que concerne à autorização, o reconhecimento e à renovação de cursos de mestrado e doutorado para posterior chancela em triênios subsequentes.

Com efeito, as decisões precisam ser tomadas no Sistema CAPES de Avaliação em consonância com as áreas, na medida em que têm implicações sobre a política de pós-graduação e pesquisa. Nesse sentido, a parceria com a ANPEd tem sido crucial, assim como, mais recentemente, o diálogo com o Comitê de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como destacam Sousa e Macedo (2009). Por outro lado, o modelo introduzido pela CAPES para avaliar a pós-graduação brasileira no biênio 1996-1997 consolidou-se nos triênios subsequentes, aprofundando mudanças na concepção e no direcionamento das políticas para esse nível de ensino no país (HORTA; MORAES, 2005). Da mesma forma, a ênfase sobre os produtos – basicamente, a produção bibliográfica qualificada – indica a expectativa de ampla divulgação dos resultados de pesquisa instalada (KUENZER; MORAES, 2005).

Em documento publicado em 2003, por Bernardete Gatti, Marli André, Osmar Fávero e Vera Maria F. Candau, intitulado “O modelo de avaliação da CAPES”, os autores salientam que o referido modelo de avaliação é bastante homogeneizador e tende a uma padronização dos programas. Esse é um dos aspectos mais discutidos por vários consultores, e até assumido pela CAPES, conforme se pode constatar nos *InfoCAPES* e nos anais de reuniões e seminários por ela promovidos ou apoiados. No entanto, o modelo caminha na direção oposta a essas discussões e colaborações.

No início dos anos de 1990 do século passado, no entanto, tornava-se claro, tanto para a agência de fomento quanto para a comunidade acadêmica, o esgotamento dos paradigmas vigentes da avaliação e a urgência em criar um novo modelo avaliativo (FÁVERO, 2009). Era consensual não mais ser possível avaliar a pós-graduação brasileira nos anos finais do século XX com os mesmos critérios aplicados na década de 1970. Os ajustes feitos ao longo da experiência, em termos de aperfeiçoamento, e mesmo a modernização da sistemática mediante procedimentos informatizados, já não bastavam. Com efeito, a seguir é possível identificar no Quadro 3 algumas modificações realizadas pela CAPES durante o processo de avaliação de programas.

Quadro 3 - Retrospectiva Histórica do Sistema CAPES de Avaliação

1951	• o Parecer nº 977/65 sugere que o Conselho Federal de Educação (CFE) assuma a responsabilidade pelo credenciamento dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), baseado em uma avaliação sistematizada;
1968	• a expansão da pós-graduação se intensifica após a reforma universitária instituída em 1968. Um elemento crítico nesse sentido foi a sanção da Lei 5.539/68, que modificou o Estatuto do Magistério e impôs a titulação de pós-graduação <i>stricto sensu</i> como condição para a progressão na carreira docente das universidades federais.
1974	• criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação. No ano seguinte, o referido Conselho lança o Plano Nacional para Pós-graduação, composto por um diagnóstico da situação e pelo planejamento de ações futuras.
1976	• CAPES inicia a avaliação de cursos de pós-graduação, com esforços esporádicos e, de alguma maneira, informais, limitados ao uso interno.
1980	• implementação do sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, adotando um modelo próprio que relacionava diretamente os resultados da avaliação à alocação de recursos, além de utilizar uma escala única de classificação, em cinco níveis (o que o distanciou dos modelos utilizados internacionalmente).
1998	• a consolidação do Conselho Científico-Técnico (CTC) e algumas modificações de procedimento, bem como mudança na escala de cinco para sete níveis e estipulou que as duas categorias superiores (6-7) fossem reservadas para programas considerados excelentes por padrões internacionais.
2010	• o VI PNPG (2011-2020) prevê que a avaliação dos cursos 6 e 7 seja realizada em intervalo maior de tempo, ficando os demais submetidos à periodicidade trienal; comparação com programas internacionais considerados de referência; os programas poderão lançar mão de critérios que contemplem assimetrias; os programas de natureza aplicada deverão incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em CAPES (BRASIL, 2010a).

Por meio de uma retrospectiva histórica do Sistema CAPES de Avaliação, é possível observar as melhorias constantes que foram implementadas, principalmente, no que se referem às

exigências de dedicação dos alunos e do corpo docente à produção científica, rigor nos cumprimentos de prazos regulamentares para a conclusão dos cursos, uso dos resultados da avaliação à alocação de recursos, bem como a possibilidade de os programas poderem lançar mão de critérios que minimizem suas assimetrias.

Nesse sentido, há muitos que compartilham do ideal de que atualmente percebe-se a necessidade de retomar o processo de avaliação da pós-avaliação no Brasil (CURY, 2005; SGUISSARDI, 2006; VERHINE; DANTAS, 2009; TREVISAN; DEVECHI; DIAS, 2013), em prol de novos modelos que possam superar as imprecisões de avaliações passadas, a flexibilizar a sistemática de avaliação, enfatizando seu caráter diagnóstico e respeitando as especificidades dos programas, em suma, nas palavras de Kuenzer e Moraes (2005, p. 1341-1362), é preciso “avaliar a avaliação”, pois do ponto de vista da função reguladora do Estado, esta tarefa deveria se constituir em prioridade nos PNPG, principalmente no VI Plano, divulgado recentemente pela CAPES para o período 2011-2020, o que ocorreu apenas em parte.

A seguir, são sumarizados pontos centrais dos avanços e recuos no Sistema CAPES de Avaliação.

Quadro 4 - Avanços e recuos no Sistema CAPES de Avaliação

AVANÇOS	RECUOS
<ul style="list-style-type: none"> - posição política e discussões no âmbito da ANPED; - nova postura na relação com a nova comissão de avaliação constituída pelos “pares”; - periodicidade do ciclo avaliativo, de bianual para trienal; - discussões em Fórum Regional de Coordenadores; - V Plano Nacional de Pós-Graduação, em relação aos anteriores; - ações concretas de cooperação interna e de capacitação de pessoal para fazer face às necessidades do processo de gestão acadêmico-avaliativa as regiões Norte e Nordeste; - análise de diferentes modelos de pós-graduação; - introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado; - simplificação de quesitos na ficha de avaliação; - da produção intelectual, o foco passou para produção em geral (e não apenas na produção bibliográfica); - nova estrutura, composta de uma escala única, com oito estratos, e de uma série de regras para orientar o processo de classificação de periódicos (e anais de eventos); - revalorização de visitas <i>in loco</i>; - busca de informações, especialmente as relacionadas com insumos e processos, não captadas adequadamente nos relatórios anuais; 	<ul style="list-style-type: none"> - ênfase à avaliação de produtos que de insumos ou de processos; - peso atribuído aos resultados na ficha de avaliação; - quantidade de informações excessivas, solicitadas pelo aplicativo de COLETA-CAPES para produção de relatórios; - intensificação de comportamentos produtivistas a partir da introdução do Aplicativo Qualis; - mestrados profissionais adaptados a uma “educação prática”; - excessiva centralização burocrática não permite avaliar os inúmeros cursos <i>lato sensu</i>; - distribuição dos programas obedece aos determinismos das assimetrias regionais e estaduais; - avaliação classificatório-punitiva; - sistemática de descredenciamento dos programas com avaliação abaixo de certo ponto de corte; - limitações da ficha de avaliação na análise de diferentes modelos de pós-graduação; - pouca transparência sobre a utilização das informações que serão colhidas nas visitas <i>in loco</i>; - problemas de refinamento técnico e conceitual do aplicativo SIR (Sistema de Indicadores de Resultados dos Programas de Pós-graduação); - controle do tempo médio de titulação; - processos de regulação e controle do Estado;
<p>CUNHA, (1985) GATTI, (2001); SPAGNOLO e SOUZA, (2004); MOREIRA (2004); RAMALHO e MADEIRA, (2006); HORTA e MORAES, (2005); KUENZER e MORAES, (2005); SCHWARTZMAN, (2005); SGUISSARDI, (2006); VERHINE e DANTAS, (2009); SANTOS e AZEVEDO, (2009); NOSELLA, (2010); CAPES, (BRASIL, 2010a); MACEDO e SOUZA, (2010).</p>	

Fonte: Elaborado pelos autores (jun. 2013).

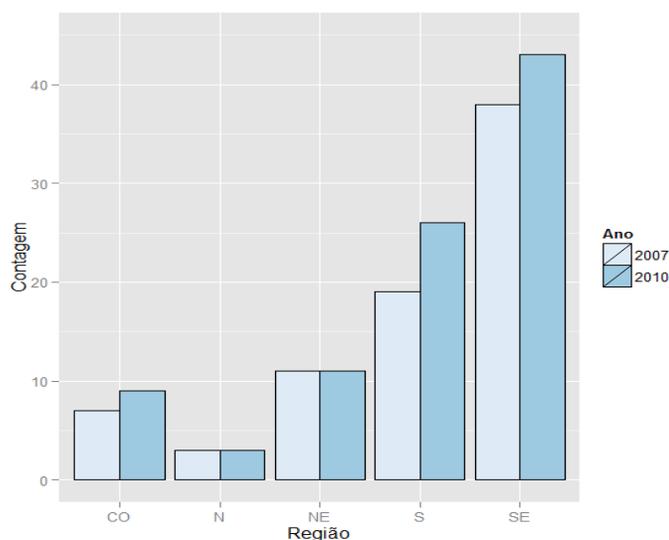
Diante do Quadro 4 parece ficar evidente que, embora seja desempenhado pela CAPES um papel rigoroso de institucionalização da política de formação pós-graduada de pessoal docente, seus resultados têm demonstrado insatisfação pela comunidade científica, como aquém de seus esforços e potencialidades. As críticas mais frequentes, segundo Santos e Ribeiro (2006, p. 29), “dizem respeito ao tempo médio de permanência do aluno nos programas de mestrado e doutorado e, por conseguinte, o alto custo social per capita da formação e a necessidade de aperfeiçoamento no processo de avaliação”.

Ao ver de Ramalho e Madeira (2006, p. 77), “deveríamos nos avaliar, ainda que a CAPES viesse a ser extinta”, pois tanto a natureza educacional quanto a especificidade do processo acadêmico de formação pós-graduada, exigem um processo de avaliação orientado teórico e metodologicamente. Seria inconcebível que no atual sistema de avaliação, “cursos e programas renunciassem a sua autonomia acadêmica para adequar-se simplesmente a um esquema externo de avaliação, sem a autoavaliação constante do seu desempenho e sem a avaliação institucional”.

Análise e interpretação dos dados da pesquisa

Dentre os resultados encontrados nesta pesquisa podemos destacar, por meio da Figura 1, a distribuição dos PPGE por região, para os resultados das avaliações trienais de 2007 e 2010. É possível observar que houve crescimento nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, ao passo que os totais mantiveram-se constantes nesses dois períodos para as regiões Norte e Nordeste.

Figura 1 - Distribuição do número de PPGE por região e triênio.



A problemática da pós-graduação no Norte e Nordeste do país, bem como sua inserção no processo de avaliação da CAPES é fruto de discussões desde os anos de 1990. Entretanto, Ramalho e Madeira (2006, p. 54) acreditam que a pós-graduação em Educação nessas regiões parece consolidada, pois é possível observar o crescimento de cursos e programas, atrelado a uma qualidade demonstrada em avaliações oficiais. Sendo assim, embora seja possível constatar que as assimetrias regionais ainda permaneçam arraigadas no Sistema, visto que na Região Sudeste se localiza mais de 60% dos programas com mestrado e doutorado.

Ademais, a Tabela 1 apresenta a distribuição de frequências dos PPGE por região, nos triênios de 2007 e 2010. Em termos gerais, verifica-se que houve um aumento de 17,95% no total de PPGE no Brasil. Contudo, o crescimento contemplou especialmente as regiões Sul e Sudeste, uma vez que elas detêm doze dos catorze novos cursos, com os totais variando respectivamente em 36,84% e 13,16% entre os triênios de 2007 e 2010. Conseqüentemente, as assimetrias regionais estão mais acentuadas. Em 2007, as regiões Norte e Nordeste possuíam 3,85% e 14,10% dos PPGE, com participações diminuindo para 3,26% e 11,96% no ano de 2010, sequencialmente.

Tabela 1 - Frequências absoluta e relativa da distribuição dos PPGE por região, em 2007 e 2010, com taxa de variação percentual das frequências absolutas no período.

Região	Triênios				Variação %
	2007		2010		
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
CO	7	8,97	9	9,78	28,57
N	3	3,85	3	3,26	0,00
NE	11	14,10	11	11,96	0,00
S	19	24,36	26	28,26	36,84
SE	38	48,72	43	46,74	13,16
Total	78	100,00	92	100,00	17,95

Apesar de o Centro-Oeste ter ganhado cursos novos e de sua participação ter aumentado de 8,97% para 9,78%, cabe pontuar que ainda há menos que na região Nordeste (embora a diferença na participação de ambas em 2010 seja ligeiramente maior que 2%), sendo a segunda mais desprivilegiada, estando abaixo apenas da região Norte. A variação de 28,57% não é tão expressiva assim, por se notar que se trata de um crescimento absoluto igual a dois: de sete para nove (surgiram três PPGE em 2010, mas um de 2007 foi descontinuado).

Em suma, mesmo com um crescimento de 17,95% de PPGE entre os períodos analisados, foi possível constatar a mesma ordem de distribuição dos PPGE por região, sendo da mais a menos frequente as seguintes: Sudeste, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte.

Considerando os tamanhos populacionais por região estimados para os anos de 2006 e 2009 (BRASIL, 2013), a Tabela 2 mostra a relação do número de PPGE com os totais de habitantes da região correspondente³. Com efeito, a análise das taxas de PPGE por milhão mostra que as regiões que tiveram da maior a menor taxa por um milhão habitantes foram as seguintes: Sul, Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Norte. Além disso, somente as regiões Norte e Nordeste apresentaram decréscimo entre 2006 e 2009, uma vez que não surgiram novos PPGE nessas regiões e suas populações aumentaram.

Tabela 2 - Totais populacionais estimados e taxa de PPGE por habitante (por milhão), por região e ano.

Região	Ano			
	2006		2009	
	Número de habitantes ¹	Número PPGE/Habitantes (por milhão)	Número de habitantes ¹	Número de PPGE/Habitantes (por milhão)
CO	13269564	0,52752	13895467	0,64769
N	15022071	0,19971	15359645	0,19532
NE	51609036	0,21314	53591299	0,20526
S	27308919	0,69574	27718997	0,93798
SE	79561023	0,47762	80915637	0,53142
Total	186770613	0,41762	191481045	0,48047

¹Fonte: BRASIL (2013).

Nesse sentido, os números ilustrados na Tabela 1 e na Tabela 2 revelam que os investimentos para a criação de novos cursos de mestrado e doutorado na área de Educação contemplaram a partes do Brasil que necessitavam menos dessas implantações (o que não significa que não precisavam). A região Norte é a mais carente em pós-graduações na referida área do conhecimento e sua situação ficou estagnada nos dois períodos consecutivos aqui estudados.

³ Como uma pessoa utiliza somente uma única vaga oferecida por um PPGE, o ideal seria analisar, para cada região, a relação entre o número de vagas e o número de habitantes. No entanto, os dados sobre as vagas ofertadas anualmente por cada PPGE não estão consolidados em alguma base de informações.

Esses resultados refletem também no tempo mediano de existência dos PPGE. Pela Tabela 3, verifica-se que as medianas das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul diminuíram de um triênio para o outro em decorrência dos cursos novos. Como era de se esperar, as distribuições das regiões Nordeste e Norte foram transladadas em três anos para cima, uma vez que nenhum PPGE foi criado e nem descontinuado no período.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas da distribuição do tempo de existência dos PPGE, por região e triênio.

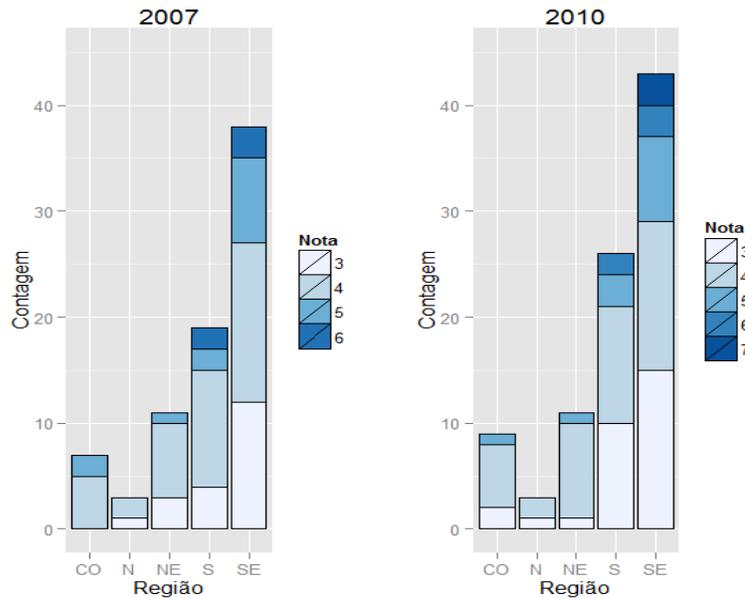
Estatística	2007					2010				
	CO	N	NE	S	SE	CO	N	NE	S	SE
Mínimo	8,00	3,00	4,00	3,00	1,00	1,00	6,00	7,00	1,00	1,00
1º quartil	13,00	3,50	9,50	8,00	8,00	11,00	6,50	12,50	3,75	9,00
Mediana	19,00	4,00	19,00	13,00	14,50	16,00	7,00	22,00	12,00	13,00
Média	18,00	9,00	19,73	16,00	18,74	16,67	12,00	22,73	11,54	18,79
D. P.	8,02	9,54	11,40	10,83	12,79	11,06	9,54	11,40	11,87	13,94
3º quartil	20,00	12,00	29,50	20,00	31,75	22,00	15,00	32,50	17,50	33,00
Máximo	33,00	20,00	35,00	37,00	42,00	36,00	23,00	38,00	40,00	45,00

Desde a sua implementação em 1965, é possível observarmos o crescimento de cursos de mestrados e doutorados em Educação, fruto de políticas que têm buscado minimizar as assimetrias em regiões brasileiras, tanto no que se refere ao aumento do número de programas em lugares antes “esquecidos” pelo Sistema quanto à garantia da qualidade de produção e permanência de alunos matriculados.

A Figura 2 mostra a distribuição dos PPGE por região, nota da CAPES e triênio. Como novos cursos de mestrado e doutorado tendem a receber conceito mínimo nas primeiras avaliações, a participação da nota 3 cresceu bastante nas regiões Sudeste e Sul, como também apareceu no Centro-Oeste, ou seja, esse efeito ocorreu somente nas regiões em que novos PPGE foram criados.

Além disso, pode ser observado que apenas dois PPGE, no triênio 2010, fora do eixo Sul e Sudeste do país, conseguiu obter conceito 5, a Universidade Federal de Goiás (UFG), da região Centro-Oeste e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da região Nordeste, implantados em 1986 e 1978, respectivamente.

Figura 2 - Distribuição dos PPGE por região, conceito e triênio.



Com intuito de mudar este cenário, uma série de programas (Minter/Dinter, Acelera Amazônia, Novas Fronteiras) tem sido promovida pela CAPES, como atesta Verhine e Dantas (2009, p. 307), com intuito de equalizar problemas presentes no atual modelo CAPES, sendo eles o processo unificado de avaliação sem considerar as especificidades regionais, atrelado à “ligação entre os resultados da avaliação e o montante de recursos repassados pelo governo federal para cada programa, ocasionando menores investimentos aos programas com baixos resultados na avaliação”.

O tempo de existência dos PPGE emergentes⁴ fica evidente quando se observa o alto número de cursos de mestrado e doutorado avaliados pela CAPES com nota 3, conforme evidenciado pela distribuição dos PPGE por conceito e triênio na Figura 2. Se a expansão do SNPG for ampliada, conforme prevê o novo PNPG (2011-2020), será necessário levar em consideração as demandas de formação de recursos humanos do país, bem como o desenvolvimento de estratégias efetivas para que a curva de distribuição dos programas de pós-

⁴ Os programas emergentes, com características ditas periféricas, em geral contam com docentes qualificados, infraestrutura física, algum recurso para atividades investigativas. Entretanto, raramente apresentam conceitos acima de 4: suas publicações concentram-se em eventos locais, poucas pesquisas têm apoio de agências financiadoras, as orientações concentram-se no mestrado e há pequena inserção nacional – revelada não apenas nas publicações, mas também na participação docente em bancas e redes de pesquisa.

graduação em nível de mestrado (atualmente concentrada na nota 3), assuma um padrão gaussiano⁵ com uma maior proporção de programas com conceitos 4 e 5.

Nesse sentido, a Tabela 4 apresenta a distribuição de frequências dos PPGE por conceito ou nota da CAPES, região e triênio. Apesar de não terem surgido novos cursos no Nordeste, dois terços de seus cursos que recebiam nota 3 no triênio de 2007 passou a receber nota 4 no triênio de 2010. Essas evoluções de nota também foram percebidas no Sudeste, com destaque para o aparecimento do conceito 7 em 2010. Os PPGE do Norte do Brasil não sofreram modificações trienais da nota.

Tabela 4 - Distribuição de frequências dos PPGE por conceito ou nota da CAPES, região e triênio.

Triênio	Região	Conceito									
		3		4		5		6		7	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2007	CO	0	0,00	5	12,50	2	15,38	0	0,00	0	-
	N	1	5,00	2	5,00	0	0,00	0	0,00	0	-
	NE	3	15,00	7	17,50	1	7,69	0	0,00	0	-
	S	4	20,00	11	27,50	2	15,38	2	40,00	0	-
	SE	12	60,00	15	37,50	8	61,54	3	60,00	0	-
	Soma	20	100,00	40	100,00	13	100,00	5	100,00	0	-
2010	CO	2	6,90	6	14,29	1	7,69	0	0,00	0	0,00
	N	1	3,45	2	4,76	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	NE	1	3,45	9	21,43	1	7,69	0	0,00	0	0,00
	S	10	34,48	11	26,19	3	23,08	2	40,00	0	0,00
	SE	15	51,72	14	33,33	8	61,54	3	60,00	3	100,00
	Soma	29	100,00	42	100,00	13	100,00	5	100,00	3	100,00

Segundo o Relatório de Avaliação Trienal 2010 (BRASIL, 2010c), da área de Educação, divulgado pela CAPES, os conceitos 6 e 7 foram atribuídos aos programas que possuem nível de excelência compatível com os melhores cursos internacionais, localizados principalmente nos EUA e na Europa. O requisito preponderante para essa excelência é a produção científica veiculada tanto em periódicos indexados quanto em livros, principal forma de expressão da área no âmbito nacional e internacional.

De modo mais explícito, são as análises a respeito dos investimentos financeiros que colocam em notoriedade as diferenças regionais, desafios que não podem ser enfrentados apenas

⁵ Um modelo probabilístico representado por um gráfico simétrico em relação à média da distribuição, em formato de sino.

por políticas governamentais especificamente voltadas para a pós-graduação. É nesse sentido que V PNPG, que abrange o período dos triênios aqui estudados, destaca:

[...] Observa-se uma maior concentração de investimentos públicos onde existe maior capacidade instalada de recursos humanos qualificados e de infraestrutura. O crescimento de grupos emergentes é prejudicado numa situação de orçamentos reais decrescentes e da tendência de políticas públicas de canalizar parte significativa dos investimentos nos grupos mais consolidados. (BRASIL, 2010a, p. 47).

A Tabela 5 apresenta as estatísticas de soma, média e mediana referentes à produção científica dos PPGE, por região e triênio. No que diz respeito às somas de dissertações e teses, o crescimento entre triênios é mais lento, se comparado com outras produções – decerto por serem trabalhos científicos que demandam mais tempo de preparação e por envolverem estudantes pesquisadores, muitas vezes, ainda inexperientes.

Como o único curso de doutorado em Educação da região Norte foi fundado somente em 2008, o total de teses de 2010 é zero. Os totais das produções sofreram aumento entre os triênios de 2007 e 2010, com apenas duas exceções: Houve um ligeiro decréscimo no total de publicações de artigos em eventos locais da região Norte e no total de coletâneas da região Nordeste.

Desta forma, é pertinente compreendermos que a produção científica em regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste foi, durante um longo período, “uma tentativa heroica de pensar a sua singularidade: os seus problemas, o seu subdesenvolvimento, a sua cultura, a sua contribuição para a formação histórica de nosso país”, discorre Andrade (2001, p. 289).

Tabela 5 - Somas, médias e medianas de dissertações, teses⁶, artigos internacionais, nacionais e locais, textos integrais, capítulos de livro, coletâneas, verbetes e outros, por região e triênio.

Produção		Dissertações			Teses			Artigos internacionais		
Região	Triênio	Soma	Média	Mediana	Soma	Média	Mediana	Soma	Média	Mediana
CO	2007	586	83,71	72,00	11	2,75	0,00	50	7,14	6,00
	2010	787	87,44	79,00	61	10,17	6,00	185	20,56	20,00
N	2007	115	38,33	28,00	-	-	-	3	1,00	1,00
	2010	214	71,33	71,00	0	0,00	0,00	24	8,00	6,00
NE	2007	757	68,82	57,00	231	46,20	63,00	55	5,00	4,00
	2010	979	89,00	91,00	382	54,57	49,00	261	23,73	21,00
S	2007	1589	83,63	79,00	168	18,67	15,00	201	10,58	7,00
	2010	2030	78,08	77,00	359	35,90	19,00	805	30,96	21,50
SE	2007	2858	75,21	65,50	885	49,17	40,00	445	11,71	6,50
	2010	3353	77,98	73,50	1128	53,71	39,00	1385	32,21	16,00
Produção		Artigos nacionais			Artigos locais			Textos integrais		
Região	Triênio	Soma	Média	Mediana	Soma	Média	Mediana	Soma	Média	Mediana
CO	2007	178	25,43	25,00	45	6,43	6,00	60	8,57	8,00
	2010	221	24,56	26,00	90	10,00	10,00	127	14,11	12,00
N	2007	24	8,00	6,00	66	22,00	15,00	15	5,00	3,00
	2010	75	25,00	25,00	48	16,00	18,00	30	10,00	4,00
NE	2007	161	14,64	14,00	84	7,64	7,00	130	11,82	8,00
	2010	251	22,82	17,00	270	24,55	27,00	176	16,00	15,00
S	2007	642	33,79	26,00	233	12,26	11,00	128	6,74	4,00
	2010	1041	40,04	30,50	838	32,23	23,00	411	15,81	8,50
SE	2007	1021	26,87	18,00	437	11,50	7,50	354	9,32	5,50
	2010	1597	37,14	25,00	1392	32,37	17,00	690	16,05	8,00
Produção		Capítulos de livro			Coletâneas			Verbetes e outros		
Região	Triênio	Soma	Média	Mediana	Soma	Média	Mediana	Soma	Média	Mediana
CO	2007	239	34,14	41,00	13	1,86	2,00	24	3,43	1,00
	2010	674	74,89	65,00	51	5,67	3,00	59	6,56	5,00
N	2007	61	20,33	18,00	3	1,00	1,00	1	0,33	0,00
	2010	192	64,00	78,00	6	2,00	0,00	30	10,00	12,00
NE	2007	685	62,27	51,00	78	7,09	4,00	28	2,55	2,00
	2010	2021	183,73	167,00	66	6,00	5,00	127	11,55	4,00
S	2007	1080	56,84	55,00	68	3,58	3,00	92	4,84	2,00
	2010	3131	120,42	95,50	189	7,27	4,50	271	10,42	3,50
SE	2007	2085	54,87	39,00	199	5,24	3,00	291	7,66	3,00
	2010	4939	114,86	59,00	495	11,51	3,00	487	11,33	6,00

⁶ Não foram considerados os PPGE sem curso de doutorado, pois estes não possuem teses.

As médias e medianas das regiões Sul e Sudeste não são as maiores em alguns itens. A explicação vem naturalmente das análises anteriores: essas regiões têm mais cursos com nota CAPES três e tempos de existência menores, estes sendo menos expressivos no quesito das publicações. Contudo, a análise dos totais revela que ambas as regiões são notadamente as que mais produzem.

Como vem ocorrendo desde 1965, a produção de dissertações e teses cresceu ao longo do último triênio. A maior parte dela ainda se dá em instituições federais, especialmente no que concerne aos cursos de doutorado. Para Hutz et. al. (2010), estes tipos de produções constituem os produtos oficiais da atividade formativa da pós-graduação e são requisito indispensável à obtenção dos títulos. Ocupam espaço importante no modelo de avaliação da CAPES, embora não seja viável seu exame direto. Sua avaliação é feita com certa fragilidade, considerando indicadores externos de qualidade que são discutíveis (composição das bancas examinadoras, quantidade de dissertações e teses por docente orientador, concentração de orientação de dissertações e teses em alguns orientadores, tempo de conclusão, vinculação às linhas de pesquisa). Em alguns programas o volume de dissertações e teses é muito superior ao de publicações, evidenciando que parte expressiva da produção não é submetida à publicação ou não é aprovada para tal finalidade.

Achados em Horta (2002), ao analisar resultados da avaliação de diferentes áreas para o triênio de 2001 (1998-2000), permitem considerar que a produção bibliográfica foi o indicador que possibilitou os programas atingirem os estratos mais elevados. A segunda relaciona-se ao que temos chamado de produtivismo. No mesmo texto em que reconhecem a positividade de uma pós-graduação centrada na pesquisa, Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que há um surto produtivista em que a quantidade institui-se em meta e o que conta é publicar, não importa a qualidade do trabalho.

Nesse sentido, se a produção científica em educação não nasceu nas universidades, durante algum tempo ela se concentrou nos trabalhos de alguns professores vinculados às universidades brasileiras. O aumento desta produção se deve, principalmente, ao surgimento dos primeiros PPGE, como o da PUC-RIO, em 1965, e o da PUC-SP, em 1969. Essa característica do aumento da produção científica via pós-graduação acontece também com a pesquisa científica brasileira em geral. Os cursos de pós-graduação são responsáveis por mais de 80% de toda produção científica brasileira (BRASIL, 2010a).

Com efeito, assim como ocorre com a análise das estatísticas das produções acadêmicas por região e triênio, a média e a mediana do número de docentes permanentes das regiões Sul e Sudeste são diminuídas pelo efeito provocado pela fundação de novos cursos⁷, os quais costumam iniciar com uma quantidade menor de professores vinculados e nota mínima de conceito da CAPES, demonstrado pela Tabela 6. Por isso, o estudo dos totais, nesta parte da análise, é mais informativo: as maiores quantidades de docentes estão concentradas naquelas duas regiões, as quais também possuem mais PPGE.

Tabela 6 - Somas, médias e medianas do número médio de docentes permanentes, por região e triênio.

Região	Triênio	Soma	Média	Mediana
CO	2007	136	19,43	16,00
	2010	177	19,67	18,00
N	2007	47	15,67	15,00
	2010	54	18,00	18,00
NE	2007	256	23,27	19,00
	2010	319	29,00	25,00
S	2007	377	19,84	18,00
	2010	507	19,50	14,50
SE	2007	792	20,84	15,00
	2010	899	20,91	15,00

Adicionalmente, a Tabela 7 apresenta algumas estatísticas sobre o número médio de docentes permanentes, por conceito da CAPES, região e triênio. De modo geral, pode ser observado um crescimento nas médias de docentes permanentes das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste dos conceitos 3, 4 e 5, ao passo que a região Sul apresentou crescimento médio no número de professores vinculados de programas com notas 4 e 5 na CAPES. Já a região Sudeste apresentou aumento na média de docentes de cursos com conceitos 6 e 7. Conforme já foi pontuado na análise da Figura 2, a ausência de PPGE com notas 6 e 7 das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste é notória.

⁷ Embora a mediana seja considerada uma estatística robusta a *outliers*, cabe pontuar que sua resistência suporta até certo limite, este último denominado ponto de ruptura (BUSTOS, 1981).

Tabela 7 - Somas, médias e medianas do número médio de docentes por conceito, região e triênio.

Conceito	Região	Triênios					
		2007			2010		
		Soma	Média	Mediana	Soma	Média	Mediana
3	CO	0	-	-	17	8,50	8,50
	N	13	13,00	13,00	18	18,00	18,00
	NE	36	12,00	12,00	17	17,00	17,00
	S	53	13,25	12,00	119	11,90	10,00
	SE	151	12,58	12,00	178	11,87	10,00
4	CO	107	21,40	24,00	142	23,67	22,00
	N	34	17,00	17,00	36	18,00	18,00
	NE	179	25,57	29,00	254	28,22	25,00
	S	208	18,91	18,00	235	21,36	17,00
	SE	264	17,60	15,00	224	16,00	14,50
5	CO	29	14,50	14,50	18	18,00	18,00
	N	0	-	-	0	-	-
	NE	41	41,00	41,00	48	48,00	48,00
	S	51	25,50	25,50	123	41,00	50,00
	SE	290	36,25	22,50	261	32,63	26,50
6	CO	0	-	-	0	-	-
	N	0	-	-	0	-	-
	NE	0	-	-	0	-	-
	S	65	32,50	32,50	30	15,00	15,00
	SE	87	29,00	21,00	135	45,00	33,00
7	CO	0	-	-	0	-	-
	N	0	-	-	0	-	-
	NE	0	-	-	0	-	-
	S	0	-	-	0	-	-
	SE	0	-	-	101	33,67	25,00

Também é interessante notar que na região Nordeste existe uma associação positiva entre o conceito do PPGE e a média de docentes permanentes vinculados ao mesmo. Entretanto, nas demais regiões, essa relação não se verificou em todos os níveis de nota, como também sofreu alterações com a passagem trienal. Em 2010, as maiores médias de professores vinculados permanentemente estavam concentradas no conceito antecessor do máximo observado: as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste possuem maiores médias nos cursos de notas 4, 5 e 6, sendo que nessas partes do Brasil os PPGE mais bem classificados possuem conceitos 5, 6 e 7, respectivamente. No caso da região Norte, não foram encontradas diferenças numéricas nas médias e medianas das notas 3 e 4 do triênio de 2010.

Sem considerar diferenças regionais, Macedo e Sousa (2010) constataram que programas com número reduzido de professores ocupam, em geral, os estratos mais baixos da avaliação,

com conceitos 3 e 4. Os programas que têm entre 16 e 30 docentes são maioria nos conceitos 4 e 5. Os programas com mais de 31 docentes concentram-se nos conceitos 4 e 5. Os poucos programas com mais de 50 docentes ocupam os estratos mais elevados da avaliação. Os programas 5 e 6 tendem a ser maiores: no caso dos 6, mesmo os oferecidos por instituições privadas têm mais de 16 docentes. Trata-se, segundo as autoras, de números que indicam que os resultados da avaliação estão, no geral, refletindo a consolidação dos programas.

Docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo, assim a manutenção destes conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram como 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. Por outro lado, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rápido possível, para que seus programas não percam bolsas das agências de fomento, o que não implica, necessariamente, em maior publicação - fator indispensável para o aumento do conceito dos programas.

A Tabela 8 apresenta algumas estatísticas sobre o número de docentes permanentes por tempo de existência ou fundação (categorizado nas seguintes faixas: Menos de 10 anos; 10 a 29 anos; e 30 anos ou mais), região e triênio. Seu estudo permite verificar que as maiores médias de professores vinculados permanentemente estão associadas aos PPGE mais antigos, observando-se um crescimento em todas as regiões entre os triênios de 2007 e 2010.

Tabela 8 - Somas, médias e medianas do número médio de docentes por tempo de existência ou fundação em categorias, região e triênio.

Tempo de fundação	Região	Triênios					
		2007			2010		
		Soma	Média	Mediana	Soma	Média	Mediana
Menos de 10 anos	CO	15	15,00	15,00	17	8,50	8,50
	N	28	14,00	14,00	36	18,00	18,00
	NE	43	14,33	16,00	60	20,00	24,00
	S	70	11,67	11,50	110	11,00	10,00
	SE	177	12,64	11,50	165	13,75	11,50
10 a 29 anos	CO	93	18,60	16,00	120	20,00	18,00
	N	19	19,00	19,00	18	18,00	18,00
	NE	115	23,00	12,00	44	14,67	15,00
	S	180	20,00	19,00	243	20,25	16,50
	SE	242	18,62	15,00	282	16,59	12,00
30 anos ou mais	CO	28	28,00	28,00	40	40,00	40,00
	N	0	-	-	0	-	-

	NE	98	32,67	31,00	215	43,00	43,00
	S	127	31,75	33,00	154	38,50	41,00
	SE	373	33,91	20,00	452	32,29	24,00

Pela análise conjunta da Tabela 7 e da Tabela 8, percebe-se que o tempo de existência de um PPGE faz com que as médias do número de docentes permanentes aumentem. Contudo, especialmente para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, altos números de docentes vinculados e mais anos de fundação não corresponderam a notas elevadas na avaliação da CAPES 6 e 7. Isso pode evidenciar que as assimetrias regionais são evidentes há bastante tempo no cenário da pós-graduação brasileira.

Em outras palavras, há que se destacar a necessidade de se ampliar a avaliação da pós-graduação, contemplando não só questões referentes à pesquisa, mas também à qualidade do ensino e à autoavaliação institucional, crescente integração entre as principais agências de fomento à pesquisa e pós-graduação no Brasil, definição de uma política nacional de ciência e tecnologia nas várias áreas do conhecimento, bem como a necessidade de reavaliar os critérios de acompanhamento para o aprimoramento do processo de avaliação na pós-graduação.

Considerações finais

O presente trabalho buscou apresentar um panorama da avaliação dos PPGE no Brasil nos triênios de 2007 e 2010, bem como compreender os efeitos da política de desenvolvimento da pós-graduação e os investimentos dos órgãos governamentais, através da apropriação de fontes e do tratamento de informações específicas, referentes às produções bibliográfica dos PPGE, extraídos da base de dados da CAPES, segundo estratificação Qualis, teses e dissertações defendidas, número de docentes permanentes, nota final da avaliação, nos referidos triênios e totais populacionais estimados para as regiões do Brasil em 2006 e 2009 pelo Datasus, bem como consulta de ficha de avaliação e documento de área.

Sendo assim, com base nos resultados evidenciados pela pesquisa, podemos destacar que as assimetrias no SNPG só serão superadas e as metas estabelecidas pelo VI PNPG (2011-2020) cumpridas, em prol de melhor articulação do Sistema Capes de Avaliação, se políticas efetivas atenderem plenamente a tais condições: i) integração da pós-graduação no interior do sistema universitário; ii) aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior; iii) construção de

um amplo sistema de bolsas no país e no exterior; iv) estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação, principalmente os localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; v) participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação, ainda incipiente; vi) aperfeiçoamento do sistema nacional de avaliação dos programas, altamente criticável; vii) integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos; viii) a iniciação científica e criação de um sistema de orientação de dissertações e de teses e, por fim, ix) articulação da comunidade acadêmica nacional com centros da produção científica internacional.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliação das discussões e estudos sobre a produção do conhecimento na pós-graduação, em especial na área de Educação, e faça assim emergir caminhos que conduzam às políticas de equalização do fosso acadêmico nas regiões brasileiras. Pois, de acordo com Ramalho e Madeira (2006), o notório desequilíbrio dos PPGE entre as regiões é apenas um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado, visto que se não for efetivada uma ação governamental para fazer frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico deve aprofundar-se cada vez mais.

Quanto às limitações e dificuldades da pesquisa, destacam-se a necessidade de informações objetivas do número de vagas ofertados pelos PPGE, uma vez que refletiria melhor a comparação regional pelo número de habitantes. Acreditamos também que existe uma limitação temporal no estudo das desigualdades regionais, no sentido de que os dados só nos permitem constatar sobre as assimetrias que existem naqueles triênios. Além disso, compreender a origem institucional e/ou regional dos membros que compõem a Comissão de Avaliação pode nos fornecer indícios importantes para se analisar como se dá a legitimação entre pares e a representatividade dos PPGE para tomada de decisão no processo avaliativo.

Pesquisas futuras podem ser desenvolvidas no sentido de preencher essas lacunas e, assim, chegar mais próximo dos fatores que interferem o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em Educação no Brasil, bem como as causas das assimetrias regionais, considerado fator limitativo para a produção do conhecimento. Neste sentido, sugerem-se investigações com o intuito de compreender se as diferenças regionais são mesmo dos PPGE, ou se a distribuição dos

programas de pós-graduação - independente da área - não é uniforme. Outro caminho pode ser direcionado à identificação dos fatores que levam a essas assimetrias entre as regiões (e.g., distribuição regional dos recursos financeiros e incentivos à pesquisa).

Referências

- AMARAL, A. S. do. A política nacional de pós-graduação e suas relações com o Serviço Social. **R. Katál**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 230-238, jul./dez. 2012.
- ANDRADE, I. A. L. de. Política regional e produção acadêmica. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 35, p. 289-292, jul./dez. 2001.
- AUGUIE, B. **gridExtra**: functions in Grid graphics. R package version 0.9.1, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Desenvolvimento científico e formação de recursos humanos**. Brasília: CNPq, 1983.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação** (PNPG) 2011-2020. v. 1. Brasília, 2010a.
- _____. **Planilhas comparativas de Avaliação Trienal 2010**. Área de avaliação: Educação. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2010>>. Acesso em: 10 mar./2013.
- _____. **Planilhas comparativas de Avaliação Trienal 2007**. Área de avaliação: Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2007>>. Acesso em: 10 mar./2013.
- _____. **Documento da área de educação**. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/2003_038_Doc_Area.pdf>. Acesso em: 10 mar./2013.
- _____. **Relatório de Divulgação dos Resultados da Avaliação Trienal 2010**. Diretoria de Avaliação. Ministério da Educação - Setor Bancário Norte, Qd. 02. Brasília, 2010c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 20 maio 2013.
- _____. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 15 abr. 2013.
- _____. Ministério da Saúde. **Datusus**: informações de saúde. Brasília, 2013. Disponível em: <www.datusus.gov.br/tabnet/tabnet.htm>. Acesso em: 27 jul. 2013.
- BUSTOS, O. **Estimação robusta no modelo de posição**. Rio de Janeiro: Instituto de Matemática Pura e Aplicada, 1981.
- CAPES. **Brasil sobe duas posições no ranking da produção científica**. Notícia publicada em 10 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/1817>>. Acesso em: 27 ago. 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, L. A. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 63-67, 1991.
- _____. Ideias sobre avaliação. **Boletim ANPEd**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 5- 6, p. 10-12, 1985.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 87-119, maio 2015.

_____. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Curitiba, 1979. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação/CAPES, p. 3-28.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 7-20, número especial, set./dez. 2005.

_____. Política de pós-graduação e pesquisa em educação. **Cadernos ANPED**, nº 3 – Política de pós-graduação e pesquisa em educação. Porto Alegre: ANPED, 1991. p. 7-24.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

FÁVERO, O. **Política de pós-graduação em educação no Brasil**. Niterói: UFF, 1993. Tese de concurso para professor titular na área de Política da Educação.

_____. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 51-88, jan./jun. 1996.

_____. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009.

FERREIRA, R. A. **A pesquisa científica nas ciências sociais**: caracterização e procedimentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

GAMBOA, S.S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 78-93, jun./2003.

GATTI, B. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, set./dez. 2001.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, 1983.

GATTI, B. A.; FÁVERO, O.; ANDRÉ, M.; CANDAU, V. M. F. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, p. 137-144, jan./abr. 2003.

HORTA, J. S. B. **A política de pós-graduação no país**: o balanço de uma década. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. Mini-curso. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/33encontro/internas/ver/minicursos>>. Acesso em: 27 de ago. 2013.

_____. Prefácio. In: BIANCHETTI, L., MACHADO, A. M. N. M. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 95-116, 2005.

HUTZ, C. S., Rocha, M. L. R.; SPINK, M. J. P.; MENANDRO, P. R. M. Perfil, avaliação e metas de produção intelectual dos programas de pós-graduação em psicologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 23 (Supl 1), p. 25-34, 2010.

Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 87-119, maio 2015.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 43, p. 166-202, jan./abr. 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, R. C. R. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-1990. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 93-119, 1991.

MOREIRA, C. O. F. et al. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 43, p. 177-203, jan./abr. 2010.

O'DONNELL, Guillermo. **El Estado burocrático-autoritario**. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1982.

RAMALHO, B. L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 31, p. 183-185, jan./abr. 2006.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 31, p. 70-81, jan./abr. 2006.

R CORE TEAM. **R: a language and environment for statistical computing**. Viena, Áustria: R Foundation for Statistical Computing, 2012.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009.

SANTOS, R. S.; RIBEIRO, E. M. Metodologia para o desenvolvimento de programas de pesquisa e ensino de pós-graduação no Brasil: a experiência da UFBA. **Revista Brasileira de Pós Graduação – RBPG**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 27-42, jun. 2006.

SAVIANI, D. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007.

SCHWARTZMAN, S. Avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-34.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 40-52, jan./abr. 2006.

SGUISSARDI, V. Avaliação defensiva do modelo CAPES de avaliação – é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

SILVA, E. P.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Produtivismo e desumanização nas relações e trabalho na Instituição Universitária Pública. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 223-238, ago.2010.

SOUSA, C. P. de; MACEDO, E. Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 255-272, maio/ago. 2009.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007.

119 GUIMARÃES, Isac Pimentel; BULHÕES, Rodrigo de Souza; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Avaliação da Pós-Graduação em educação do Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós?

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

TREVISAN, A. L.; DEVECHI, C. P. V.; DIAS, E. D. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 373-392, jul. 2013.

VELHO, G. As ciências sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 1-18, fev. 1997.

VELLOSO, J. Introdução. In: VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: CAPES/UNESCO, 2002.

VERHINE, R.; DANTAS, L. Reflexões sobre o sistema de avaliação da capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481/414>>. Acesso em: 14 maio 2013.

VIEIRA, S. L. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 81-84, 1985.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, 1990.

WICKHAM, H. **ggplot2: elegant graphics for data analysis**. Springer, New York, 2009.

Isac Pimentel Guimarães - Universidade Federal de São Carlos.
São Carlos | SP | Brasil. Contato: isac_guimaraes@hotmail.com

Rodrigo de Souza Bulhões - Universidade Federal da Bahia.
Salvador | BA | Brasil. Contato: rsbulhoes@gmail.com

Carlos Roberto Massao Hayashi - Universidade Federal de São Carlos.
São Carlos | SP | Brasil. Contato: massao@ufscar.br

Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi - Universidade Federal de São Carlos.
São Carlos | SP | Brasil. Contato: dmch@ufscar.br

Artigo recebido em: 27 mar. 2014 e
aprovado em: 18 dez. 2014.