

Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira

Regina Célia Linhares Hostins *

Resumo:

O artigo busca evidenciar as condições históricas que vêm definindo as coordenadas materiais da produção do conhecimento e da formação do pesquisador no Brasil. Toma como referência os Planos Nacionais de Pós-Graduação, instituídos a partir dos anos de 1970, evidenciando: as determinações objetivas, os sujeitos e as agências intervenientes na implantação e no desenvolvimento deste nível de ensino; as estratégias adotadas para empreender a política de regulação da pesquisa científica e tecnológica brasileira; os contornos que assume esse projeto institucional de Pesquisa e Pós-Graduação em face da redefinição das estruturas econômicas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global, especialmente no contexto da mercantilização do conhecimento.

Palavras-chave:

Educação e Estado-Brasil. Pós-graduação. Pesquisadores-Formação profissional.

* Doutora em Educação pela UFSC. Professora da Universidade do Vale de Itajaí (UNIVALI) - SC.

Introdução

Recentemente (2005) comemoramos 40 anos de existência reconhecida da Pós-graduação no Brasil. Apesar do registro de algumas iniciativas nos anos de 1930 e da criação da CAPES – então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior – e do CNPq na década de 1950, pode-se afirmar que as experiências de pós-graduação brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

As pesquisas históricas evidenciam que foi o regime militar que, em aparente contradição, elegeu como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário. Cunha (1998) chama atenção para as alianças tácitas ocorridas entre militares e academia na definição das políticas de modernização e de financiamento das instituições brasileiras de ensino superior nos anos de 1970. Germano (1993) enfatiza que estava entre os planos do regime militar o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte. Schwartzman (2001), por sua vez, lembra que, ao lado da sua face autoritária, o regime militar abria novos espaços para a ciência, a tecnologia e a educação superior, o que conduziu os intelectuais e cientistas da esquerda a uma coexistência conflituosa com os militares da direita. Ambos compartilhavam as crenças no nacionalismo e nos poderes da ciência e da tecnologia. No entanto, divergiam quanto às estratégias políticas para atingi-las. Balbachevsky (2005) considera que a iniciativa do regime militar de implantação da pós-graduação brasileira reflete não só uma percepção das potencialidades estratégicas desta alternativa avançada de formação, como, também, uma alternativa doméstica e barata de qualificação dos professores das universidades federais que, naquele momento, experimentavam forte expansão.

Em 1965, o então ministro da Educação e Cultura do Governo Castelo Branco, Raymundo Moniz de Aragão, solicita ao Conselho de Ensino Superior a definição e regulamentação exata da natureza e fins da pós-graduação no país. Entendia o ministro que se fazia necessário “clarear e disciplinar o que o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa” (BRASIL, 1965) no Art. 69 de Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 20/12/1961. A pós-graduação deveria destinar-se à formação de pesquisadores

e docentes para os cursos superiores – o que a distinguiria dos cursos com simples especialização – e fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de *máster* e *doctor* da sistemática norte-americana”, e constituir-se em atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados (BRASIL, 1965).

O referido Conselho publica o Parecer 977/65, em 3 de dezembro de 1965, no qual o relator Newton Sucupira define conceitualmente a pós-graduação brasileira. É nesse parecer que inicialmente se distingue a pós-graduação *sensu lato* de *sensu stricto*.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento [*sensu lato*] têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. [...]. A pós-graduação *sensu stricto* 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; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 1965, p. 4).

O objetivo da pós-graduação na universidade moderna brasileira enfatizava o aprofundamento do saber adquirido no âmbito da graduação, além da oferta de ambiente e de recursos adequados para a livre investigação científica e “afirmação da gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária.” (BRASIL, 1965, p. 3). A área da educação acompanhou esse processo, mediante a celebração, em 1965, de convênio envolvendo a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Diretoria do Ensino Secundário do MEC. Tal convênio previa a contratação, em tempo integral, de professores com estudos pós-graduados, que retornavam do exterior para o Curso de Pedagogia, e a organização de um curso de especialização em planejamento educacional, uma das primeiras iniciativas concretas na área (FAVERO, 2005). O primeiro Curso

de Mestrado em Educação no país foi planejado em 1965, na PUC-RJ, e iniciado no ano seguinte, com duas áreas de concentração: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psico-pedagógico, esta última estreitamente articulada com professores de Psicologia (FAVERO, 2005).

Não seria demais destacar a presença americana no movimento de consolidação da pós-graduação e de reforma da educação superior brasileira, o que, em grande medida, explica o interesse e apoio do regime militar. Schwartzman (2001, p. 5) afirma que, em 1968, essa presença revelase consubstanciada não apenas nas recomendações de uma comissão mista estabelecida entre a Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Ministério da Educação do Brasil, como também na adoção de mudanças organizacionais com base em elementos extraídos das universidades de pesquisa norte-americanas:

[...] os departamentos, que levaram à eliminação do tradicional sistema de cátedras; o sistema de créditos, que acabou com os programas de cursos seriados e anuais; as instituições de pesquisas; os programas de pós-graduação que conferem graus de mestrado e doutorado; e um “ciclo básico” nas universidades, que foi concebido com o intuito de prover uma espécie de educação geral, de tipo “colegial”, nos dois primeiros anos de aulas.

Na concepção deste autor a reforma obteve êxito devido, em grande parte, à criação de departamentos acadêmicos, de institutos de pesquisa e de programas de pós-graduação. Instituições como a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – que haviam se beneficiado, em graus diversos, de tradições científicas acumuladas no país, da presença de visitantes estrangeiros e de oportunidades de intercâmbio internacional – puderam se adaptar com mais facilidade aos novos formatos organizacionais.

A nova legislação exigia que os professores contratados tivessem as necessárias qualificações acadêmicas e as universidades eram incentivadas a criar e expandir seus programas de pós-graduação. O nível de qualidade deveria ser regulado por meio de um Conselho Federal de Educação e um órgão do Ministério de Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que era anterior à reforma e se

encarregava de conceder bolsas de estudo para professores e alunos de pós-graduação, dentro e fora do país. Em julho de 1974, a estrutura da CAPES é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser o de órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira.

Pode-se afirmar que na fase final do regime militar – mais precisamente no governo Ernesto Geisel – não só a pós-graduação como a agência registrou um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior brasileiro. Prova disso foi o desencadeamento de algumas iniciativas como: o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior, e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

O I PNPG (1975-1979), articulado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento, tinha como diretrizes: institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (BRASIL, 2005b, p. 13). Entre os principais destaques dessa política situam-se: capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais.

Para as agências de planejamento, a estratégia parece ter funcionado bem, afirma Schwartzman (2001, p. 9):

Em 1970, existiam nas universidades brasileiras cerca de 57 programas de doutorado; em 1985, havia mais de 300, com cerca de uns outros 800 para formação em nível de mestrado. Cerca de 90 por cento desses cursos funcionavam em universidades públicas. Combinados, os dois níveis estavam graduando cerca de 5.000 estudantes a cada ano. Segundo o consenso geral, o Brasil começara a construir uma comunidade significativa.

Como se vê – por paradoxal que pareça – o padrão qualitativo da pós-graduação brasileira, legitimada e consolidada pelo regime militar, se

expandiu e deu espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país. Trindade (2003) assinala a originalidade do modelo brasileiro se comparado ao de outros países da América Latina. Ele salienta que se no Brasil o regime militar apresentou uma política para o ensino superior, fazendo expandir as universidades federais e apoiando a consolidação e a criação da pós-graduação, no Chile, Argentina e Uruguai, ao contrário, esse regime desmantelou as universidades públicas. O ideal nacionalista de construção de um “Brasil-potência” conduziu o governo à articulação com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária com vistas à modernização da universidade e da ciência e tecnologia resultando na definição de políticas que produziram efeitos transformadores.

A reforma de 1968 e os substanciais recursos oferecidos pelas agências de financiamento da pós-graduação e da pesquisa (CAPES, CNPq e FINEP), dentro dos sucessivos Planos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, profissionalizaram o sistema universitário, com a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva e, sobretudo, implementaram uma consistente política de pós-graduação, com a avaliação pelos pares sob a coordenação da CAPES. (TRINDADE, 2003, p. 170).

O outro lado da moeda, porém, evidencia a burocratização das universidades que, transformadas em pesadas organizações, exigiam a conseqüente regulação e controle das atividades desenvolvidas, principalmente nos programas de pós-graduação. Nessas circunstâncias, e em relação à pós-graduação, cria-se a necessidade de avaliação da pesquisa ali desenvolvida. A CAPES encarregou-se deste papel e implantou, em 1976, a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978.

Nesse período, a agência ganha o reconhecimento formal como órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação, o que se efetiva em 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação. Assume, então, a responsabilidade pela elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação e é reconhecida no MEC como a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. No II PNPG (1982-1985), o objetivo continua a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o

atendimento dos setores público e privado. Porém, nas suas diretrizes, a ênfase recai na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessários, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica (BRASIL, 2005b, p. 13). Além disso, esse Plano tem como meta principal o apoio aos programas em sua infra-estrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira.

Ao longo dos anos de 1980 houve maior investimento na estruturação e no aperfeiçoamento do sistema de monitoração e avaliação dos programas, com a progressiva informatização e aprimoramento dos formulários de coleta de dados que visavam à geração de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos. Registra-se também, nesse período, o maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, com a criação de comissões de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e a realização de visitas *in loco*, por consultores das respectivas áreas (MORAES, 2002; KUENZER; MORAES, 2005).

A CAPES formou comitês encarregados de avaliar e classificar cada programa, nas diversas áreas do conhecimento. Esses comitês, à medida que se repetiam os processos avaliativos, se transformaram em importantes fóruns para a fixação dos padrões de qualidade da pesquisa e de legitimação dos objetos de estudo, teorias e metodologias, além da valorização de determinados padrões de publicação e interação com a comunidade internacional (BALBACHEVSKY, 2005, p. 292). Simon Schwartzman, em trabalho apresentado na Reunião com Coordenadores de Programas de Pós-Graduação, Friburgo, 20 a 22 de outubro de 1982, intitulado *Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria*, evidencia as características da avaliação assumida pela agência nesse período:

A solução desenvolvida pela CAPES busca combinar estes dois componentes, objetivos e subjetivos. Por um lado, foi implantado um sistema bastante completo de informações sobre os programas de pós-graduação em todo o país, com dados sobre número de professores, número de pesquisadores, trabalhos científicos publicados, linhas de pesquisa, alunos com teses completadas etc. Por outro, foram acionadas as

Comissões de Consultores Científicos que, de posse dos dados colhidos anteriormente, fazem as avaliações e recomendações a respeito de cada curso (SCHWARTZMAN, 1982, p. 1).

Pode-se então concluir que no II PNPG a questão central é a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Contempla-se a possibilidade de outros modelos de pós-graduação em função de diferenças entre áreas e regiões, visando à superação da heterogeneidade institucional e regional. Neste período ocorreu a consolidação da sistemática da avaliação, que não somente se aperfeiçoou, como também incorporou a participação efetiva da comunidade acadêmica (MORAES, 2002). Na área da Educação, iniciou-se a discussão de uma proposta alternativa de avaliação produzida por uma comissão indicada pela ANPEd. A comissão em foco sintetizou os limites mais evidentes da sistemática de avaliação adotada pela CAPES e os princípios a ela subjacentes. Entre eles, Fávero (1999, p. 10) destaca: o predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação e a penalização dos já penalizados.

Na proposta alternativa, a comissão previa a articulação simultânea das dimensões quantitativa e qualitativa por meio da realização da avaliação em quatro fases, a saber: Fase I – auto-avaliação, ou autocrítica realizada pelos docentes, discentes e pessoal administrativo; Fase II – avaliação interpares; Fase III – avaliação interprogramas e Fase IV – avaliação pela comissão de Consultores da CAPES. A agência dispôs-se a apoiar a testagem e, inclusive, propôs um termo de colaboração com a ANPEd. No entanto, em decorrência de aspectos burocráticos e administrativos, a proposta não chegou a bom termo. Desde então, a ANPEd realiza sistemáticas discussões e análises críticas sobre o processo de avaliação empreendido pela CAPES mantendo interlocuções frequentes com os representantes da área na CAPES e busca apresentar propostas alternativas de avaliação visando ampliar o âmbito de análise dos Programas de Pós-graduação em Educação, pautado em critérios mais qualitativos.

O III PNPG (1986-1989), articulado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), o primeiro da Nova República, previa o

desenvolvimento da pesquisa pela universidade, a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia e a necessidade de procurar soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais. De acordo com o III PNPG, a busca pela independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no século seguinte, acompanhada da ideologia da conquista da autonomia nacional – manifesta, por exemplo, na proposta de uma definição de empresa nacional e na aprovação da reserva de mercado para a informática –, exigia a formação de recursos humanos de alto nível. Procurava-se, então, alcançar a articulação entre as diversas instâncias governamentais e a comunidade científica e a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de forma integrada (BRASIL, 2005b, p. 15).

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, visou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação, notadamente a partir dos anos de 1980, a avaliação do desempenho do sistema torna-se o centro das preocupações e, por fim, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da pesquisa na universidade e o estreitamento das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo. Tais constatações merecem uma reflexão detalhada, especialmente se interessar analisar os acontecimentos históricos que se revelam a partir dos últimos anos da década de 1980 e se acentuam nos anos de 1990. Tais circunstâncias foram determinantes para a alteração da identidade e a precarização do espaço público nas universidades, além da consolidação do modelo de Estado regulador que, no cenário mundial, determinou a relevância dos processos avaliativos nas políticas educacionais.

Foi na década de 1980 que Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (Estados Unidos) estabeleceram “verdadeira contra-revolução nas esferas social, política e ideológica.” (NORRIS, 1997, p. 52). Este foi o primeiro exemplo “da vaga neoliberal que caracterizaria inúmeros governos nessa década, nas mais variadas partes do planeta”, uma aliança que retrai a ação do Estado em favor de grandes corporações e do livre fluxo de

capitais e dissemina a epidemia das privatizações, das reengenharias, das flexibilizações (SEVCENKO, 2000). Foi ainda nessa década, na Inglaterra, que se implantam as políticas no ensino superior cujo propósito era o de alterar as regras tradicionais do financiamento universitário e impor hierarquias no interior e entre as universidades por meio de processos de avaliação e em nome da “eficiência”, “eficácia” e “produtividade”. “Este duro período – na verdade fundador do neoliberalismo no campo universitário – [...] simbolizava a realidade do Estado avaliador que fará fortuna, em escala mundial, nas décadas seguintes.” (TRINDADE, 2003, p. 162).

Na América Latina, nesta época, as universidades vivenciam as pressões da demanda social, da abertura democrática, das restrições financeiras impostas pela reforma do Estado e das mudanças ocorridas no ensino superior nos países desenvolvidos. Rodrigues (2000, p. 46) considera que este novo contexto modela um determinado perfil de universidade no qual se destacam “as tendências de diferenciação de ofertas, a multiplicação de funções e tarefas, a redefinição das relações Estado-universidade e da universidade-sociedade.”

Em face do perfil delineado interessa indagar: quais as conseqüências dessa contra-revolução nas esferas social, política e ideológica para a universidade e para a pós-graduação? Que benefícios poderiam advir do descompromisso social e ético e da mercantilização de parte substantiva da pesquisa produzida no país? Em decorrência, como se configura a política de pós-graduação nos anos de 1990 e quais as novas forças que se anunciam para as décadas seguintes?

A política de pós-graduação da década de 1990 e a anunciação para a próxima década

O mais forte redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, entre os anos de 1980 e 1990, foi o da transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial. Neste período, vivenciamos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências

internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global.

As políticas de ajuste neoliberal atingiram seu clímax nos dois períodos do governo Fernando Henrique Cardoso – anos 1994-2002. Neste momento, foram empreendidas ações com vistas à reforma universitária e a implementação de mudanças radicais na educação superior e no modelo da pós-graduação brasileira. Entre elas, duas estratégias podem ser consideradas cruciais: por um lado, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9394/96; por outro, o uso de dispositivos legais, como decretos-leis, medidas provisórias, portarias ministeriais, propostas de emendas constitucionais (EVANGELISTA; MORAES, 2002).

A Lei nº 9394/96 contribuiu para a diferenciação e o desmembramento das atividades de ensino-pesquisa-extensão e para a sua mercantilização, criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber. Expressão de um tempo regido pela economia do conhecimento, a Lei flexibiliza as possibilidades de comercialização desse conhecimento, sob o *slogan* da democratização da educação. Por meio de uma linguagem adjetivada, supostamente crítica e maleável, abre o campo para a iniciativa privada e fortalece seu projeto efetivo de romper com o modelo de universidade vigente no Brasil diversificando o ensino superior em “universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em determinado campo de saber.” (MORAES, 2004, p. 151). Organicamente articulada a essa medida, e para sustentá-la, a referida legislação criou as condições para a diversificação de suas fontes de financiamento. O desenvolvimento de pesquisas, pelas instituições com vocação para tal, passa a ser realizado em associação com o setor produtivo público e privado, sob a alegação de produzir benefícios econômicos e sociais para o país.

As diretrizes que orientam a política da pós-graduação brasileira, nos anos de 1990, são coetâneas desse processo de vinculação do financiamento aos índices de produtividade, tanto que nas diretrizes da LDBEN esse

nível de formação articula-se aos demais níveis, bem como às exigências propostas pela nova legislação. Também, e principalmente, na pós-graduação o governo propõe que os repasses de recursos sejam atrelados ao número de alunos e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa, ou seja, o aporte financeiro é determinado pelo desempenho institucional, preferencialmente em nível internacional, cujo controle e avaliação estão sob responsabilidade da CAPES.

Nos documentos que orientam a política de pós-graduação na década de 1990 evidenciam-se algumas importantes mudanças como a diminuição do tempo de certificação, a redução do número de bolsas e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional.

As tendências de mudança no modelo de financiamento, a exigência de eficiência pela implantação de sistemas avaliativos e as pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo revelam um alinhamento preciso às orientações de agências internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial que exercem um papel decisivo na legitimação dos discursos da agenda de transformação. No documento de comemoração dos seus cinquenta anos, a CAPES (BRASIL, 2002a) incorpora esse discurso enfatizando os grandes desafios para a sociedade brasileira postos em pauta em anos recentes. Entre eles está a necessidade de questionamento do modelo de Estado como agente econômico, a importância da ampliação das privatizações e da redefinição dos limites e contornos da ação do Estado para a definição de um novo perfil para o país.

No campo educacional, as mudanças e os desafios também têm sido expressivos: a expansão acelerada do sistema privado de ensino universitário, a demanda crescente pela ampliação da pós-graduação profissional, a necessidade de incorporação da educação a distância e o questionamento por alguns da indissociabilidade do binômio ensino e pesquisa colocam novas questões para a CAPES. (BRASIL, 2002a, p. 27).

Anunciam-se aqui as condições nas quais a política de pós-graduação deveria enquadrar-se e os critérios de avaliação a serem valorizados na década de 1990 e início do século XXI. “Entre as novidades ou alterações

figuram a pós-graduação *stricto-sensu* de caráter profissional, o incentivo à cooperação internacional [...], ou ainda a vinculação dos resultados da avaliação à homologação do Conselho Técnico-Científico da agência.” (BRASIL, 2002a, p. 26).

A partir de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, ciente da necessidade de construir um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, formulou uma pauta de trabalho com vistas à sua realização. Organizou o Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, que contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), representantes de órgãos públicos e agências de fomento; convidou especialistas internacionais para avaliar a sistemática de avaliação com vistas ao seu aprimoramento; avaliou os programas com elevados níveis de “inserção internacional” e constituiu uma Comissão Coordenadora para definir o IV Plano Nacional de Pós-graduação.

Em 1997, a CAPES publicou um número especial do *Infocapes* (Edição comemorativa dos seus 45 anos), contendo as sínteses dos relatores dos grupos de trabalho do Seminário Nacional *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. Carlos Benedito Martins, em documento no qual descreve a “Memória e os Objetivos do IV PNPG” (BRASIL, CAPES, 2005, p. 2), relata que ainda em 1997 a comissão coordenadora redigiu versão preliminar do IV Plano Nacional de Pós-Graduação com base na síntese das discussões do Seminário e de outras contribuições. Essa versão circulou apenas no âmbito da Diretoria da CAPES e dos membros da Comissão Coordenadora. A versão definitiva do Plano, finalmente abortada, deve-se ao fato de que, segundo Martins (2005, p. 10),

uma série de circunstâncias, tais como sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 90 que comprometeram aspectos orçamentários da execução do IV PNPG, bem como o gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional na discussão e elaboração do IV Plano, lamentavelmente acabaram por impedir que um documento final viesse a público e se concretizasse num efetivo IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

O autor assinala ainda que as diversas recomendações apresentadas nos documentos, ao longo do período, foram implantadas pela Diretoria

da CAPES, destacando-se a expansão do sistema nacional de pós-graduação, a diversificação do modelo vigente de pós-graduação de modo a atender também ao meio profissional, as mudanças no processo de avaliação, a implantação do portal de periódicos e inserção internacional da pós-graduação. De todo modo, pode-se inferir das palavras de Martins (2005) a forte influência de “aspectos orçamentários” na execução *in totum* do que seria o IV Plano Nacional de Pós-graduação, que sequer pôde ter um documento final.

Abílio Afonso Baeta Neves, ex-presidente da CAPES (1995-2002), num depoimento ao *Infocapes* alega que

Já no final de 1995, uma portaria da CAPES chamou a atenção para o fato de que a pós-graduação *stricto sensu* poderia conduzir à formação para o mercado não acadêmico, para os mercados que chamávamos de profissional. Era preciso olhar para esse tipo de pós-graduação de modo distinto do que se fazia com a pós-graduação acadêmica. Dois anos depois dessa portaria, notamos que não havia acontecido nada. O sistema não reagiu. O número de propostas de mestrado profissional foi muito pequeno (NEVES, 2002, p. 8).

Como resposta à aparente indiferença do sistema, em 16 de dezembro de 1998, o presidente da CAPES assina a Portaria n. 080, que dispõe sobre os pressupostos e procedimentos para a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional (BRASIL, 2005a). Em 2001, a agência, de forma mais contundente, publica o documento intitulado *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento*, sustentada no argumento de que “os resultados das avaliações realizadas pela CAPES demonstravam a ocorrência de distorções na caracterização e funcionamento da pós-graduação.” (BRASIL, 2001, p. 1). Considerava que, apesar do rótulo acadêmico, na prática, esse nível de ensino, desde a criação dos primeiros programas, apresenta: cursos e áreas de estudo com orientação tipicamente profissionalizante; alunos vocacionados que têm frustradas suas expectativas de qualificação para um segmento do mercado de trabalho em que a habilitação desejada não se relaciona com a elaboração de dissertações e teses de natureza acadêmica (BRASIL, 2001).

Ante essa realidade, a CAPES (BRASIL, 2001, p. 2) assume que a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação: a *acadêmica* – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e a *profissionalizante* – que forma profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados.

A agência se surpreende com as resistências advindas das mais variadas áreas. Neves (2002, p. 9) afirma que

[...] no final de 2001, chegamos a propor a formação de uma comissão própria com assessores e consultores específicos, com forte mobilização de pessoas ligadas aos vários segmentos, ao meio produtivo, *agrobusiness* e serviços, mas não conseguimos avançar. Houve uma forte reação das áreas constituídas.

No caso da Educação, por exemplo, o então presidente da CAPES considera que o mestrado profissionalizante permite ao professor ser assistido na resolução de problemas concretos como, por exemplo, “aqueles derivados do uso de determinados materiais instrucionais em sala de aula, das novas tecnologias que complementam e fortalecem o processo de ensino e outros.” (NEVES, 2002, p. 9).

No entanto, a reação de alunos e professores a essa modalidade de pós-graduação, considerada de segunda categoria e inadequada à área da educação, provocou inúmeras discussões nos Fóruns da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação. Entendia a área, então, que, em seu caso, tratava-se de fortalecer o mestrado acadêmico, pois tal modalidade preenche as necessidades da área, qual seja a da docência nos diferentes níveis de ensino, para a qual importa uma formação baseada na pesquisa. Desse modo, a Associação e o Fórum se pronunciaram contrários à adoção do mestrado profissional, firmando sua posição em reunião realizada nos dias 7 e 8 de dezembro de 2000, em Brasília. O posicionamento do Fórum consta do relatório da referida reunião, cujo teor foi transcrito por Boufleuer (2003) no documento denominado “O mestrado profissionalizante em educação: a retomada do debate”. A área de Educação assume uma linha de argumentação baseada em princípios e concepções

próprias, sustentando a necessidade de reafirmar o fomento e o apoio aos cursos de mestrado denominados acadêmicos e ao desenvolvimento de cursos de especialização de qualidade acadêmica.

Esse movimento de resistência, no entanto, depara-se com o fortalecimento crescente do movimento pró “profissionalização do mestrado” – produto da política indutiva da CAPES – que exige uma retomada da discussão. Em 2002, numa nova reunião entre a então representante de área, Profa. Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes, a Diretoria da ANPEd e a Coordenação do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, discutiu-se a inviabilidade de manter uma posição de negação *a priori* da proposta, dadas as condições existentes, e a importância de definir critérios que permitissem uma análise consistente dos projetos eventualmente encaminhados à representação da área junto à CAPES. Os critérios propostos foram: atendimento a demandas de formação profissional não contempladas ou atendidas pelos mestrados acadêmicos; apresentação de especificidades que caracterizem novas e/ou alternativas diferenciadas de formação profissional na área; diferenciação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no que tange aos objetivos, clientela e dinâmicas de formação; processo de formação que exija a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (BOUFLEUER, 2003).

Em 2004, a CAPES instituiu uma Comissão responsável pela elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005-2010 que adotou, como fase inicial dos trabalhos, uma ampla consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica e acadêmica. Neste plano evidencia-se o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes. O V PNPG elegeu como seus objetivos nos próximos anos: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2005b, p. 59). Enfatiza-se, no documento, a necessidade de mudanças e de enfrentamento da diversidade de demandas da sociedade, para as quais se identificam alguns desafios:

Flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e, atuação em rede para

diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2005b, p. 44).

Examinando dados relativos ao destino dos mestres egressos, por exemplo, a CAPES observa que uma parcela significativa exerce suas atividades profissionais em setores não acadêmicos. Isso indica a necessidade de retornar à flexibilidade prevista no modelo inicial (Parecer CFE nº. 977/65), de modo a contemplar demandas diferenciadas da sociedade. A agência considera que existem várias iniciativas inovadoras visando à formação de novos programas que, no entanto, não encontram apoio suficiente para serem levadas adiante em função do enrijecimento do modelo atual (BRASIL, 2005b).

Mediante detalhado diagnóstico e análise evolutiva da situação da pós-graduação no Brasil, o documento do V PNPG indica a expansão do sistema em quatro vertentes: a capacitação docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

O V PNPG propõe ainda o incentivo “para novos projetos de educação à distância que contenham propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade.” (BRASIL, 2005b, p. 61). Como se vê, o terceiro milênio anuncia um mercado competitivo emergente de “ofertas educativas inovadoras”, tanto no nível da graduação como no da pós-graduação. Alguns deles com novos provedores oferecendo uma educação não convencional, com diferenciados tipos de atrativos, entre eles a universidade virtual e a corporativa. Guadilla (2003), refletindo acerca das novas forças atuando no ensino superior, afirma que pós-graduações de administração e de negócios de universidades conhecidas como Harvard, Cambridge e Stanford estão formando alianças para oferecer programas virtuais de alta qualidade, competindo com instituições latino-americanas de reconhecido prestígio nesta área. Tal fato induz os programas nacionais a criar alianças regionais e internacionais, submeter-se a processos de acreditação internacional para que possam sobreviver nos novos espaços de competência. Nesse sentido, o V PNPG enfatiza a necessidade de “estimular

a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.” (BRASIL, 2005b, p. 61).

No que se refere à avaliação dos Programas, no novo PNPG reafirma-se a ênfase na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. A qualidade da pós-graduação deverá ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; também será valorizado o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado, além da interação da pós-graduação com o setor empresarial, indicativo de uma maior inserção do Programa na sociedade (BRASIL, 2005b).

O redimensionamento da avaliação dos Programas rumo à inserção internacional

Em face das diretrizes que norteiam o processo de consolidação da pós-graduação no país ao longo de quatro décadas e perspectivam sua direção futura há que se indagar, todavia, qual o papel da avaliação nesse processo; que contorno assume nessa trajetória, notadamente a partir de 1996 quando se implanta, de acordo com a CAPES, um novo paradigma da avaliação da pós-graduação nacional e qual o seu direcionamento no Plano que se projeta de 2005 a 2010?

O ano de 1996 marca a proposição de mudanças na sistemática de avaliação da pós-graduação. A CAPES introduz um “novo paradigma de referência”, fortalecida pela concepção de que era necessário introduzir indicadores que pudessem expressar os níveis de concorrência e de competitividade entre os programas. Nas palavras do Presidente da agência, Neves (2002, p. 6), as mudanças na sistemática de avaliação fundamentavam-se no “reconhecimento claro de que a avaliação não discriminava mais a excelência”, pois a maioria expressiva dos programas obteve conceitos A e B, tanto nas avaliações de 1994 como nas de 1996. Nesse sentido, a CAPES busca mudar a compreensão do papel da avaliação, conforme se expressa o presidente da agência:

Uma mudança importante foi a ruptura com uma certa compreensão do papel da avaliação. Desde 1976, a avaliação funcionava na CAPES, essencialmente, como direcionamento do esforço de implantação da pós-graduação. Nesse sentido, era uma espécie de norte do que se buscava alcançar. Ela avaliava para saber, em última instância, se os cursos e programas estavam caminhando em uma certa direção desejada. [...]. Isso foi alterado a partir de 1998. A avaliação tornou-se uma avaliação competitiva entre os programas, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima, ou seja, ao contrário da avaliação anterior. Alcançando certo patamar de desenvolvimento, eleva-se o nível de qualidade sugerido. (NEVES, 2002, p. 6).

O posicionamento assumido pela CAPES baseado nessa “nova configuração” é evidente: para impulsionar a internacionalização é necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo-empresarial. Posição coerente se pensarmos no propósito da importação/exportação do conhecimento e do *ethos* acadêmico capitalista que se almeja para a pós-graduação.

As modificações na sistemática empreendida resultaram não apenas das discussões ocorridas no Seminário Nacional de “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, já referido, como também de algumas das recomendações apresentadas por um grupo de consultores internacionais – provenientes da França, Argentina, Canadá, Alemanha, Irlanda, Estados Unidos – convocados para fazer uma avaliação do Sistema CAPES de Avaliação. A comissão, no decorrer de quatro dias, analisou documentos, realizou entrevistas com a equipe da CAPES e com representantes dos Programas de pós-graduação da Universidade de Brasília (UnB) e emitiu um documento com críticas e recomendações à CAPES intitulado *Relatório da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de avaliação do Programa de pós-graduação da CAPES* (RELATÓRIO, 1997).

Entre as recomendações apresentadas podem-se destacar: a adoção de um intervalo maior entre uma avaliação e outra, a definição de categorias de classificação e o esclarecimento destas a cada comitê de área, a

simplificação da tarefa de coleta de dados, a indicação do tempo médio de titulação e das taxas de desistência, o acompanhamento das carreiras dos doutores recém-titulados, a apresentação de relatórios pelo programa com as ações adotadas em resposta às recomendações da avaliação, a inclusão de uma auto-avaliação pelo próprio programa, visitas *in loco*, informações referentes à infra-estrutura, aos fundos para pesquisa e ao suporte técnico (RELATÓRIO, 1997).

Frente a essas discussões, intenções e recomendações, a CAPES modificou profundamente os critérios, a serem aplicados ao biênio 1996/1997, e aspectos como: mudança da periodicidade, da escala de notas e da unidade de avaliação – de cursos para programas –, inclusão de critérios de comparabilidade entre áreas e adoção dos padrões internacionais de qualidade e do Núcleo de Referência Docente (NRD) configuraram a nova sistemática (MORAES, 2002).

O processo utilizou como fonte principal de informações um banco de dados – instrumento instituído para o encaminhamento anual pelas Pró-reitorias de pós-graduação, por via eletrônica, de informações fornecidas pelos Programas de pós-graduação. Para tanto, a CAPES informatizou o sistema e desenvolveu indicadores de produtividade mais precisos tendo por base a exploração adequada dos dados coletados. As informações disponibilizadas passam a permitir uma análise quantitativa e também qualitativa do corpo docente, do corpo discente, da produção intelectual, e das atividades de pesquisa e de formação.

No final de 1998, quando a CAPES divulgou os resultados da avaliação do biênio 1997-1998, percebeu-se que o efeito dessa nova sistemática de avaliação havia sido devastador para algumas áreas, entre elas, a da Educação. Esta área mobilizou seus Programas, bem como a Diretoria do Fórum de Coordenadores e os participantes da 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação que, na ocasião, decidiram pela formação de uma comissão com o objetivo de analisar o modelo de avaliação utilizado, sugerir alternativas e estabelecer um cronograma de discussão com os programas da área (GATTI, 1999; MORAES, 2002).

O documento intitulado *O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico* (GATTI, 1999) destaca, entre vários aspectos, a necessidade de instaurar um processo diagnóstico e formativo de avaliação, uma

flexibilização do modelo, uma avaliação do processo educativo e das condições de infra-estrutura, uma revisão dos indicadores de produção científica, entre outros. Como conclusão, a comissão concorda com a CAPES quanto à necessidade de um novo modelo de cursos e programas, porém teme que as últimas mudanças na sistemática tenham caminhado na contramão dessa idéia, arriscando engessar os programas em um modelo único, homogêneo, projetado com base em experiências muito específicas. Desse modo, a comissão assume que é preciso refletir, com a participação de todos, sobre os fundamentos políticos daquele modelo e propõe a alteração de seus pressupostos e processos.

A partir de 1998 realizam-se novas adequações na sistemática de avaliação decorrentes do processo de discussão empreendido nas diversas instâncias envolvidas. O processo de Avaliação Continuada passa a compreender as atividades de acompanhamento anual dos programas e a Avaliação Trienal propriamente dita, efetuada no ano subsequente ao do fechamento do triênio, momento no qual é atribuída a nota resultante do processo. De acordo com a CAPES, essa modalidade possibilita: melhor conhecimento pelas comissões de aspectos da realidade de cada programa, não expressos adequadamente pelos dados do Coleta CAPES; análise processual, pelos Programas, dos indicadores de estagnação ou de queda de desempenho, de modo a reverter essa situação ou, eventualmente, sanar falhas nas informações fornecidas antes da próxima avaliação trienal; análises sobre a situação e perspectiva de evolução da pós-graduação em cada área ou campo de conhecimento e em cada região; estudos sobre as necessidades nacionais e regionais de qualificação de pessoal de alto nível e estabelecimento de diretrizes sobre a expansão da pós-graduação no país (NEVES, 2002).

Os representantes da área da Educação junto a CAPES no período 1999-2004 consideram que a avaliação continuada e o constante debate com a comunidade acadêmica possibilitou o aprofundamento da análise dos requisitos exigidos. A seu ver,

Os Programas da área, em sua maioria, apropriaram-se do paradigma, analisaram-no com mais coerência e, nos limites consentidos, aprenderam a manipulá-lo a seu favor. Perceberam, também, ao longo do período, como avançar na organização do próprio trabalho, em

sua estruturação e reestruturação. (HORTA; MORAES, 2005, p. 2).

Outra inovação da sistemática foi a introdução da nova escala de notas – de 1 a 7 – baseada no princípio de comparabilidade entre as áreas e na busca de uma discriminação de conceitos, conforme a qualidade relativa entre cursos. Genericamente, as notas 6 e 7 são exclusivas para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência e desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa; a nota 5 destina-se ao Programas com alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado; a nota 4 reserva-se aos Programas com bom desempenho; a nota 3 aos com desempenho regular, que atendem ao padrão mínimo de qualidade exigido e as notas 1 e 2 são destinadas aos Programas com desempenho abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido. Os programas com esse nível de desempenho não obtêm a renovação do reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado por eles oferecidos e seus diplomas perdem a validade no período que estão fora do sistema nacional de pós-graduação (MORAES, 2002).

A proposta do novo modelo de avaliação, na concepção do presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves, em 1998, pautava-se na idéia de instalar um diferencial da pós-graduação no Brasil baseado no critério da internacionalidade.

Ou seja, nós não estamos mais falando apenas da conveniência de se ter um sistema de pós-graduação bom para o Brasil. [...], mas nós queremos que haja uma inserção internacional dessa produção e não só da produção de conhecimento, mas também dos padrões de formação de recursos humanos altamente qualificados. (NEVES, 2002, p. 7).

Na avaliação relativa ao triênio 2001-2003 observa-se maior preocupação com a precisão dos conceitos e indicadores de *inserção internacional* e de *padrão internacional*. A concepção adotada mediante documento aprovado no Conselho Técnico e Científico (CTC) da CAPES fundamenta-se na idéia de comparabilidade ou de padrão internacional (BRASIL, 2003, p. 1). Em outras palavras, o nível de inserção internacional de um Programa deve ser aferido pelas características que o qualificam

como comparável aos melhores Programas estrangeiros das mesmas áreas. Além disso, leva em conta indicadores que são comuns a todas as áreas e outros que são específicos de cada área ou área congênere no exterior. Sem dúvida, a questão da comparabilidade internacional é assunto ainda em discussão. As forças em debate nas comissões das áreas e das grandes áreas, os sistemáticos posicionamentos das associações de pesquisa e pós-graduação são expressão de formas de resistência e de articulação de diferentes grupos na luta para a definição dos critérios de alcance da “excelência” e, nos limites consentidos, para a conquista de espaços que delineiem os contornos qualitativos da pós-graduação brasileira, no início do século XXI, e na histórica luta pelo reconhecimento das áreas e do conhecimento por elas produzido.

Palavras finais

A breve reflexão sobre as políticas e planos desencadeados nos quarenta anos de existência do sistema de pós-graduação no Brasil, suas contradições, determinações históricas e luta de forças, nos permite observar que nos primeiros dez anos desse período a comunidade científica brasileira expandiu-se e ganhou legitimidade, gerando um crescimento das sociedades científicas, do quadro docente universitário e das Associações de Pós-Graduação, num dos momentos de maior repressão e controle militar. Paradoxalmente, a partir dos anos de 1980, com a retomada da democracia pós-ditadura, inaugura-se um momento de redução do financiamento público para a educação, de ampliação das relações com o setor produtivo, de burocratização e rigidez das estruturas.

Constata-se, ademais, que a avaliação ocupou lugar de relevo em toda a trajetória até aqui e, no mais das vezes, induziu redirecionamentos não apenas na organização deste nível de ensino, como também no processo de produção e divulgação do conhecimento no país. O IV Plano Nacional de Pós-Graduação, que definiu o perfil desse nível de ensino na década de 1990 – plano esse que oficialmente não existiu, mas cujas ações mais se coadunam com lógica do setor corporativo-empresarial –, assim como as tendências que se delineiam para o século XXI (V PNPG) evidenciam, por sua vez, os eixos principais que definem o paradigma norteador dessas políticas: o esforço pela diversificação e expansão da oferta, a flexibilização

de modelos, a institucionalização de um processo contínuo de avaliação, o incremento da internacionalização, a cumplicidade com o mercado, a atuação em rede, a busca de perfis de excelência, enfim, o partilhamento com o paradigma que define a economia do conhecimento.

Essa dinâmica revela o impulso expansionista do capitalismo, regido por suas próprias leis internas de movimento, penetrando em todos os aspectos da vida social. A sociabilidade capitalista transforma o conhecimento num bem de importação e exportação atingindo hoje uma universalidade virtual, nas quais todos são obrigados a se submeter às exigências da competição, da produtividade crescente e da internacionalização como forma ativa de responder à globalização do conhecimento.

Referências

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BOUFLEUER, J. P. *O mestrado profissionalizante em educação: a retomada do debate*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Capes, 50 anos*. Brasília: CAPES/CPDOC/FGV, 2002.

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. *Parecer nº 977/65*, aprovado em 3 dez. 1965.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento*. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Inserção internacional e padrão internacional*. Brasília: CAPES, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n. 080* de 16 de dezembro de 1998. Brasília: CAPES, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: CAPES, 2005b.

CASTRO, C. de M.; SOARES, G. A.D. Avaliando as avaliações da CAPES. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 23-28, jul./set. 1983.

CUNHA, L. A. Critérios de avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. In: _____. *O ensino superior e o Mercosul*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

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

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. La universidad desgarrada. *Interciclos*, Buenos Aires: v. 2, p. 34-41, fev. 2002.

FÁVERO, M. de L. de A. Dumerval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambú, MG. *Anais eletrônicos ...* Caxambu, MG: ANPEd, 2005.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: A AVALIAÇÃO da pós-graduação em debate. São Paulo: ANPEd, 1999.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do novo processo de avaliação. *Boletim Informativo da CAPES*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 33-35, abr./jun.1998.

GATTI, B. A. et al. O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico. In: A AVALIAÇÃO da pós-graduação em debate. São Paulo: ANPEd, 1999.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

GUADILLA, C.G. Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. In: MOLLIS, M. (Comp.). *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

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

MARTINS, C. B. Memória e objetivos do IV PNPG. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, 2005. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional.

MOLLIS, M. (Comp.) *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

MORAES, M. C. M. Avaliação da pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A. 2004. p. 139-158.

_____. Pós-graduação em educação no Brasil: inflexões e perspectivas. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. Aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação. Mimeografado.

_____; KUENZER, A. Z. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

NEVES, A. A. B. Depoimentos. *Boletim Informativo da CAPES*, Brasília, v. 10, n. 4, p. 5-15, out./dez. 2002 .

NORRIS, C. *Against Relativism*. Philosophy or Science, deconstruction and critical theory. Oxford: Blackwell, 1997.

RELATÓRIO da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de avaliação do Programa de pós-graduação da CAPES. *Infocapes*. Boletim Informativo da CAPES, Brasília, v. 5, n. 2, p. 21-26, abr./jun. 1997.

RODRIGUES, R. G. Educación superior y desarrollo em América Latina: un ensayo de interpretación. In: BALAN, J. *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca: UNAM/CESS, 2000.

SAVIANI, D. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 21-35, set./dez. 2005.

SCHWARTZMAN, S. *Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1982. (Série Estudos, 10).

_____. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais! p. 6.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. (Comp.). *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

National Graduate Plans and their consequences for Graduate Study in Brazil

Abstract:

This article analyzes the historic conditions that have defined the material coordinates of the production of knowledge by and the education of researchers in Brazil. The study focuses on the National Graduate Plans instituted since the 1970's. It presents their determined objectives, the subjects and the intervening agencies involved in the implantation and development of graduate-level education. The paper analyzes the strategies adopted to implement a regulatory policy for scientific and technological research in Brazil. It also identifies the form of the institutional organization of Graduate Research in the face of the redefinition of the economic structures that regulate the production and circulation of knowledge on a global level, particularly in the context of the commoditization of knowledge.

Key-words:

Education and State in Brazil. Graduate Education. Education of researchers.

Los Planos Nacionales de Postgrado y sus repercusiones en el Postgrado brasileiro

Resumen:

En el presente artículo interesa comprender las condiciones históricas que definen las coordenadas materiales de la producción del conocimiento y de la formación del investigador en el Brasil. Este estudio tiene como referencia los Planos Nacionales de Postgrado instituidos a partir de los años de 1970, evidenciando: las determinaciones objetivas, los sujetos y las agencias que intervienen en la investigación científica y tecnológica brasileira, las estrategias adoptadas para realizar una política de regulación de la investigación científica y tecnológica del país, como así también, los contornos que asume este proyecto institucional de Investigación y de Postgrado en la re-definición de las estructuras económicas que regulan la producción y circulación del conocimiento en el ámbito global, en especial en el contexto de mercantilización del conocimiento.

Palabras clave:

Educación y Estado—Brasil. Postgrado. Formación del investigador.

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
Centro de Educação de Balneário Camboriú,
Coordenação Acadêmica
5ª avenida, s/n - Centro
CEP: 88337-300 - Balneário Camboriú, SC
Telefone:(47)2611205-Ramal:1205
E-mail: reginalh@univali.com.br

Recebido em: 17/04/2006

Aprovado em: 16/05/2006