

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA – UEM/UEL

JULIANA MONTENEGRO SERON

**PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG 2011-2020) E
SUAS INTER-RELAÇÕES COM A PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Maringá

2014

JULIANA MONTENEGRO SERON

Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020) e suas inter-relações com a pós-graduação em Educação Física no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, pela Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Práticas, políticas e produção do conhecimento em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

Maringá
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S486p Seron, Juliana Montenegro, 1981-
 Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020)
e suas inter-relações com a pós-graduação em
Educação Física no Brasil / Juliana Montenegro
Seron. -- Maringá, 2014.
 113 f. : tabs.

 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Michelle Lara.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento
de Educação Física, Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2014.

 1. Educação Física - Pós-graduação. 2. Plano
Nacional de Pós-Graduação - Brasil. 3. Pós-graduação
- Políticas públicas - Brasil. I. Lara, Larissa
Michelle, 1973-, orient. II. Universidade Estadual
de Maringá. Departamento de Educação Física.
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação
Física - UEM/UEL. III. Universidade Estadual de
Londrina. Departamento de Educação Física. Programa
de Pós-Graduação Associado em Educação Física -
UEM/UEL. IV. Título.

CDD 21.ed. 796

GVS-001913

JULIANA MONTENEGRO SERON

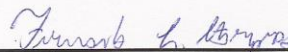
**PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
(PNPG 2011-2020) E SUAS INTER-RELAÇÕES
COM A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de agosto de 2014.



Profa. Dra. **Regina Célia Linhares
Hostins**



Prof. Dr. **Fernando Augusto Starepravo**



Profa. Dra. **Larissa Michelle Lara**
(Orientadora)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que acompanhou e incentivou minha trajetória até aqui.

“O essencial é invisível aos olhos” Saint Exupery

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Eduardo e Pedro, razão do meu esforço e motivo da minha insistência em ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus pais, Amauri e Cleide, que mesmo distante estiveram sempre presentes e acreditaram em mim.

Ao meu marido Junior, que, além de aguentar meu humor oscilante, soube driblar todas as adversidades e muitas vezes assumir os papéis necessários.

Aos meus irmãos Junior e Janaina, pela parceria e amizade.

A minha eterna orientadora, Larissa Lara que muito mais que orientações, ofereceu-me seu tempo e sua sabedoria, essenciais nesse processo.

À professora Jeane Barcelos Soriano que contribuiu sobremaneira com a lapidação do senso crítico com suas falas tão propícias para meu enriquecimento acadêmico.

As minhas amigas, Ana Lucia, Ana Paula, Ana Carla e Silvana que estiveram sempre presentes para acalantar meu coração e me encorajar.

A família Seron, que se fez mãe e pai sempre que precisei me ausentar.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade pelas contribuições no trabalho no decorrer do processo.

Ao professor Valdemar Sguissardi, que brilhantemente contribuiu no momento da qualificação com disposição, dividindo parte dos seus saberes para que pudesse construir essa pesquisa.

Ao professor Lucídio Bianchetti, que contribuiu indiretamente com o estudo, respondendo prontamente a todas as solicitações.

Aos professores Regina e Fernando, pela disponibilidade e rigor que possibilitaram o enriquecimento do trabalho.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu desenvolvesse minha pesquisa.

MONTENEGRO-SERON, Juliana. 2013. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020) e suas inter-relações com a pós-graduação em Educação Física no Brasil** __f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

RESUMO

A pós-graduação brasileira tem sido amparada por políticas cujos documentos orientam como esse campo deve ser organizado e desenvolvido. Esses são modificados em função das exigências de pesquisa, de formação e de mercado, pois à medida que um documento geral é estruturado para a pós-graduação, os documentos específicos tendem a ser reformulados no sentido de atender às orientações gerais pré-determinadas, embora não seja possível afirmar que isso sempre ocorra e da mesma forma. Daí o interesse dessa pesquisa em entender a problemática de como um documento geral dialoga com um documento específico da pós-graduação em Educação Física, o que nos levou ao desenvolvimento dessa dissertação que tem por objetivo analisar a inter-relação do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020) com o Documento de Área 2013, da Área 21 da CAPES, a fim de observar o grau de aderência entre eles, bem como as consequências dessa aderência para a pós-graduação em Educação Física no Brasil. Para tanto, foram selecionados dois documentos representativos da pós-graduação: o PNPG 2011-2020, que se configura como plano nacional de orientação basilar para a pós-graduação brasileira, e o Documento de Área 2013, norteador das ações para a pós-graduação na Área 21 da CAPES, na qual a Educação Física se insere. Com base na leitura sistematizada desses documentos, buscamos entender o grau de aderência entre eles, bem como as decorrências que essa aderência desencadeia para a pós-graduação em Educação Física. As orientações próprias da pesquisa documental (MINAYO, 2012) guiaram os procedimentos específicos dessa dissertação, bem como a análise da inter-relação entre documentos que representam o cenário da pós-graduação, como o PNPG para a pós-graduação brasileira, e o Documento de Área para a Área 21, especificamente para a Educação Física, no caso dessa pesquisa. O estudo aponta para o elevado grau de aderência entre o Documento de Área e o PNPG 2011-2020, haja vista o enfoque predominante de ajuste ao sistema que dificulta ou pune ações que se distanciam da perspectiva orientadora padrão, bem como para a predominância do modelo heterônomo de pós-graduação, calcado no interesse de órgãos externos ao setor universitário, como o Estado e o mercado, que tendem a intervir nesse espaço com vistas ao atendimento de seus interesses.

Palavras-chave: Pós-graduação, Plano Nacional, Documento de Área, Educação Física.

MONTENEGRO-SERON, Juliana. 2013. **National Graduate Plan (PNPG 2011-2020) and its inter-relationships to the graduate course of Physical Education in Brazil.**__f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

ABSTRACT

The Brazilian graduate has been supported by documents that guide how this field should be organized and developed. They are constantly modified according to the research, training and marketing requirements that change often. As a general document structures to graduate, specific documents tend to be reworded to meet predetermined general guidelines, although it is not possible to say this always occurs and is always the same way. Hence the research's interest to understand the problem as a general document speaks to a specific graduate one, which led us to develop this dissertation and analyze the interrelationship of the National Graduate Plan (PNPG 2011-2020) with the Area Document 2013, from Area 21 of CAPES, in order to observe the degree of adhesion between them and the consequences of adherence to graduate in Physical Education in Brazil. To this, it was selected two representative documents from graduate: the PNPG 2011-2020, which constitutes National Plan basilar guidance for Brazilian graduate, and the Area Document 2013, guiding the actions for graduate in Area 21 of CAPES, in which physical education is inserted. Based on systematic reading of these documents, we seek to understand the degree of adhesion between them as well as the moves that accession triggers to graduate in Physical Education. The Guidelines of documentary research (MINAYO, 2012) guided the specific procedures of this dissertation, as well as analysis of the interrelationship between documents representing the scenario of post-graduation, as PNPG for Brazilian graduate, and Area Document to Area 21, specifically for physical education in this research case. The study points to the high degree of adhesion between the document area and PNPG 2011-2020, given the predominant focus adjustment to the system that hinders or punishes actions that deviate from standard guiding perspective, as well as the predominance of the post-graduation heteronomous model, based on the interests of outside the university organs, such as the State and the market, which tend to intervene in this space focusing on the meeting of their interests.

Key-words: Graduate, National Plan, Area Document, Physical Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DIRETRIZES, ESTRATÉGIAS E METAS DO PNPG 2011-2020	22
1.1 A constituição do PNPG 2011-2020 a partir de influências dos documentos anteriores	23
1.2 O PNPG 2011-2020 como documento norteador da política de pós-graduação no Brasil	36
2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UM PANORAMA GERAL.....	66
2.1 Da constituição e desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física	68
2.2 Apontamentos sobre o Documento de Área 2013.....	74
3 INTER-RELAÇÕES ENTRE O PNPG-2011-2020 COM A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA VIA DOCUMENTO DE ÁREA 2013	90
3.1 O PNPG 2011-2020 e o Documento de Área 2013: o grau de aderência	91
3.2 Autonomia ou heteronomia na relação entre o PNPG atual e a pós-graduação em Educação Física	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

A pós-graduação apresenta-se como sistema acadêmico responsável pela formação de pesquisadores e por promover o desenvolvimento científico e tecnológico de um país, além de fomentar o aperfeiçoamento dos saberes adquiridos nos cursos de graduação, oferecendo ambientes e recursos adequados para a investigação científica, afirmando a “gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária”, a fim de contribuir para o progresso da pesquisa científica e da produção de conhecimento (ALMEIDA JUNIOR et al, 1965, p.3). Entender como se constitui esse sistema torna-se relevante, haja vista os diversos fatores que interferem no processo de construção das propostas e perspectivas para a pós-graduação, tais como: interesses políticos, relações de poder, relevância social, momento socioeconômico e construção histórica da sociedade. Assim, ao entender que há políticas que orientam a pós-graduação no mundo e também no país, e que há documentos e órgãos responsáveis por regular esse campo, é que esta investigação propõe-se a estudar o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) atual – documento basilar do Sistema de Pós-Graduação no Brasil, bem como o Documento de Área 2013, da Área 21, a fim de perceber o grau de aderência entre o documento específico para a Área 21 e o PNPG 2011-2020. Assim, entendemos por grau de aderência o modo como o documento se apresenta em consonância com o plano atual.

Sabendo que toda organização política é orientada por documentos e leis que permitam seu funcionamento e gestão adequados, pautados em normativas que visam contribuir para o alcance dos objetivos elencados de acordo com suas particularidades, cada conjunto de propostas orienta diretrizes a serem implantadas nos diferentes sistemas. No caso da política de pós-graduação, apresenta-se como documento balizador o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG). Este documento indica as coordenadas para a produção de conhecimento e formação de pesquisadores no Brasil e oferece pressupostos teóricos para subsidiar programas e cursos de pós-graduação. Para tanto, considera-se a situação dos segmentos constituintes do setor e posteriormente estabelecem-se metas a serem alcançadas no próximo decênio. Por sua vez, o Documento de Área se propõe a estabelecer diretrizes, estratégias e metas especificamente para áreas de conhecimento, no caso da Área 21 – Fisioterapia, Fonoaudiologia, Educação Física e Terapia Ocupacional. Nessa dissertação, o foco será a área da Educação Física, entendida via Documento de Área 2013 e, quando necessário, por estudos atinentes aos interesses dessa pesquisa que tematizam a relação entre a Educação Física e a pós-graduação.

Devido ao aumento considerável da pós-graduação como estratégia política no cenário do ensino superior no Brasil, especificamente no governo Ernesto Geisel¹ surgem iniciativas como: incentivo à formação de Associações Nacionais de pesquisadores por área de conhecimento, inserção do Programa Institucional de Docentes (PICD)² e homologação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que representam as diretrizes e os interesses do Estado brasileiro. Integrado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento, o I PNPG (1975-1979) tinha como orientação: a institucionalização do sistema como forma de torná-lo uma das atividades universitárias regulares para, assim, garantir a estabilidade no financiamento; o aumento dos padrões de desempenho e a racionalização quanto à aplicação dos recursos; planejamento da ampliação em território nacional, atentando para o equilíbrio entre as regiões do país (BRASIL, 2005).

Com a aprovação do Plano Nacional de Pós-Graduação, materializado no I PNPG (1975-1979), fruto da preocupação com sua institucionalização, consolidação e expansão do sistema, passa-se a desempenhar atividades de ensino, pesquisa e capacitação docente de modo a formar quadros para atuação no ensino superior e demais segmentos da sociedade. Desde que o PNPG³ foi criado, ele assume diferentes objetivos a cada edição, considerando o momento socioeconômico do país e também o contexto internacional de direcionamento de interesses. O referido documento surge para atender às necessidades de regulação e controle da pós-graduação no Brasil e formar especialistas para o sistema universitário, setor público e segmento industrial, reconfigurando-se a cada cinco anos, com exceção do atual, estruturado para 10 (dez) anos (2011-2020). Considerando que o plano IV (iniciado em 1996) não foi

¹ A pós-graduação no Brasil tem início sob a influência do regime militar. Esse fato histórico merece destaque, haja vista que se configura como marco definidor da pós-graduação. Pesquisas históricas destacam essa aparente condição. Cunha (1998), por exemplo, destaca 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. Schwartzman (2001), por sua vez, lembra que, ao lado de 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 à 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. Cf: CUNHA, L. A. Critérios de avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. In: VELLOSO, J. (Org.). O ensino superior e o Mercosul. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. SCHWARTZMAN, S. Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1982. (Série Estudos, 10). SCHWARTZMAN, S. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

² Programa do governo que concedia bolsas de estudo e liberação com salário integral para professores universitários participarem de cursos de pós-graduação no país ou em outros países.

³ Os planos estão datados na seguinte ordem: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); IV (1996-?); V PNPG (2005-2010). *O IV PNPG não foi efetivado como plano nacional, por isso não teve um período determinado de vigência.

oficializado por diversas razões⁴, e que não cabe neste momento detalhar, tem-se, então, quatro planos oficializados e executados.

O mais recente documento referente às políticas de pós-graduação, apresentado pelo Ministério da Educação e elaborado em parceria com a CAPES, integrando pela primeira vez o Plano Nacional de Educação (PNE), é o PNPG 2011-2020. O trato com esse plano em termos investigativos ainda é novo no cenário de produções científicas, haja vista que, por ser recente e decenal, inspira leitura sistematizada e interlocução entre diversas áreas de conhecimento. Com a assimilação das diretrizes trazidas pelo plano, críticas podem surgir e, assim, contribuir para o refinamento do sistema, partindo do pressuposto de que se deve conhecer o sistema para atuar nele conscientemente.

As inter-relações entre o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) atual e a pós-graduação em Educação Física no Brasil, via Documento de Área 2013, constitui-se como objeto investigativo desta dissertação que se desenvolve, essencialmente, com base na análise desses documentos e na maneira como o Documento de Área incorpora os pressupostos trazidos no PNPG atual. O PNPG 2011-2020 pretende definir diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade às ações implementadas na pós-graduação brasileira e promover as modificações necessárias a fim de atender aos objetivos da produção de conhecimento qualificado e pesquisa no Brasil. Elaborado por diversas comissões⁵ e organizado em dois volumes, o PNPG 2011-2020 traz, em seu primeiro volume, capítulos que abordam a situação atual, as previsões e as diretrizes para a pós-graduação, e, no segundo, diversos textos construídos por pesquisadores convidados – espécie de compilação de artigos com o propósito de traçar horizontes para a pós-graduação no decênio 2011-2020.

A problemática investigativa dessa dissertação centra-se no entendimento de como ocorrem as inter-relações entre o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 e a Pós-graduação em Educação Física no Brasil, baseado no grau de aderência entre o Documento de Área, da Área 21 e o PNPG atual. Logo, a partir dessa problemática, o objetivo da pesquisa volta-se para a análise do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG-ME/CAPES) para o

⁴ Segundo o PNPG 2011-2020 “uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo *Plano Nacional de Pós-Graduação*” (BRASIL, 2010, p. 29). Segundo Benck (2014), mesmo descuidado no formato de documento oficial durante o governo FHC (1995-2003), a diretoria da CAPES formulou uma pauta que resgatava a política de desenvolvimento da pesquisa científica no país, e que, posteriormente iria colaborar na construção do PNPG 2005-2010.

⁵ Essas comissões contam com a participação de *experts* intelectuais de diversas áreas, e que, por sua vez, também representam uma rede de relações de poder que exercem influências na construção da política, tendo em vista que os pesquisadores que contribuem na construção do Volume II do plano, também elaboram os documentos de suas respectivas áreas de conhecimento.

decênio 2011-2020 e suas inter-relações com a política de pós-graduação em Educação Física no Brasil. Especificamente, a investigação desenvolveu-se por meio: a) do estudo das diretrizes, estratégias e metas do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG-2011-2020) para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil; b) do entendimento de questões atinentes à política de pós-graduação em Educação Física no Brasil a partir de documentos que norteiam a Área 21(CAPES) e da produção teórica sobre a temática; c) da identificação e discussão das inter-relações que o PNPG, em sua configuração para o decênio 2011-2020, traz para a pós-graduação em Educação Física no Brasil.

Os volumes do PNPG 2011-2020 analisados possuem estruturas distintas. O volume I, que se refere ao plano propriamente dito, com 309 páginas, está segmentado em 14 capítulos, intitulados do 1 ao 14, conforme apresenta o Quadro 1:

CAPÍTULO	TÍTULO DO CAPÍTULO
1	<i>Introdução</i>
2	<i>Antecedentes: os planos anteriores</i>
3	<i>Situação atual da pós-graduação</i>
4	<i>Projeções de crescimento da pós-graduação brasileira</i>
5	<i>Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira</i>
6	<i>A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação</i>
7	<i>Assimetrias – distribuição da pós-graduação no território nacional</i>
8	<i>Educação básica: um novo desafio para o SNPG</i>
9	<i>Recursos humanos para empresas: o papel da pós-graduação</i>
10	<i>Recursos humanos e programas nacionais</i>
11	<i>Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional</i>
12	<i>Financiamento da pós-graduação</i>
13	<i>Indução: um novo papel para as agências</i>
14	<i>Conclusões e recomendações</i>

Quadro 1 – Organização do Volume I do PNPG 2011-2020 em capítulos.

Cada capítulo estrutura-se como um estudo independente, com introdução, desenvolvimento (parte dissertativa do tema), e conclusão – cada tópico pode ainda apresentar recomendações, discussões ou considerações finais, o que torna o documento composto por temas que se complementam, embora possam ser lidos também de modo independente. Tal característica permite ao pesquisador investigar o plano por partes, de acordo com os interesses da pesquisa sem a obrigação de incursionar sequencialmente pelo documento todo.

O volume II – Documentos Setoriais – com 608 páginas caracteriza-se por ser a compilação de artigos escritos por pesquisadores convidados e objetiva “refletir sobre a Pós-Graduação Brasileira no contexto de suas respectivas áreas, bem como levantar as

oportunidades, dificuldades, possibilidades de superação dos problemas, e garantia do crescimento fundamentado na qualidade e inovação” (BRASIL, 2010, p. 5). A maneira como o volume II é organizado permite perceber as prioridades dos órgãos responsáveis por estabelecer as metas e as estratégias para a pós-graduação no Brasil. Estrutura-se em 21 temas, construídos em formato de artigo por um ou mais pesquisadores, conforme Quadro 2 abaixo:

TEMA	TÍTULO DO(S) ARTIGO(S)	PESQUISADORES RESPONSÁVEIS
A PG BRASILEIRA NO ANO DE 2020	1. A Pós-Graduação Brasileira no Horizonte de 2020; 2. A Pós-Graduação no Brasil: onde Está e para onde Poderia ir; 3. Avançar na Pós-Graduação e Formar Recursos Humanos para o Desenvolvimento do País; 4. Nota sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira.	1. Ana Lúci Almeida Gazzola e Ricardo Fenati 2. Maria Hermínia Tavares de Almeida 3. Elisangela Lizardo de Oliveira e Hugo Valadares Siqueira 4. Simon Schwartzman
AGENDA CT&I	- Agenda de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Brasil.	
AGRÁRIAS	- Ciências Agrárias.	- Evaldo Ferreira Vilela - Alberto Duqye Portugal - Jose Oswaldo Siqueira
ÁGUA	- A Formação de Recursos Humanos Hídricos no Brasil: Estratégias e Perspectivas de Avanço.	- José Galizia Tundisi
AMAZÔNIA	- Amazônia – Reflexões para o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.	- Adalberto Luis Val
CRIMINOLOGIA E SEGURANÇA PÚBLICA	- A Pós-Graduação em Criminologia e Segurança Pública no Brasil 2011-2020.	- Claudio Beato
CULTURA	- Cultura.	- Ruber Jorge Oliven
DEMOGRAFIA	- O Novo Padrão Demográfico Brasileiro: Oportunidades e Desafios.	- José Alberto Magno de Carvalho - Laura L. Rodriguez Wong
DESENVOLVIMENTO SOCIAL	- Tecnologias para o Desenvolvimento Social.	- Emmanuel Zagury Tourinho
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO	- Nota Sobre Pós-Graduação, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.	- Evando Mirra de Paula e Silva
DESEQUILÍBRIO REGIONAL	- O Desequilíbrio Regional Brasileiro e as Redes de Pesquisa e Pós-Graduação.	- Luiz Antonio Barreto de Castro
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	- Proposições sobre Educação Profissional em nível de Pós-Graduação para o PNPG.	- Tania Fischer

ENERGIA	- Energia – Características Multidisciplinares.	- Luiz Pinguelli Rosa
ESPAÇO	- O PNPG e o Setor Espacial Brasileiro.	- Himilcon de Castro Carvalho
FINANCIAMENTO	- Financiamento da Pós-Graduação no Brasil.	- Jacques Schwartzman (Colaboração de Anna Cecília Santos Chaves)
FUNDAÇÕES DE AMPARO À PESQUISA	- A Importância das Fundações de Amparo à Pesquisa e das Secretarias de Ciência e Tecnologia na Execução do Plano Nacional de Pós-Graduação.	- Mário Neto Borges
GEPOLÍTICA E DEFESA	- Geopolítica e Defesa.	- Celso Bueno da Fonseca
MAR	- Uma Visão do Ambiente Marinho.	- Paulo Renato Pimentel Nogueira
PETRÓLEO E GÁS NATURAL	- Necessidade de Técnicos de Nível Superior para o Setor de Petróleo e Gás Natural.	- Jose Renato Ferreira de Almeida
SAÚDE HUMANA	- Os Desafios da Pós-Graduação em Saúde Humana – Reflexões para o Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011-2020.	- Reinaldo Guimarães
SOBERANIA NACIONAL	- Soberania Nacional: Aspectos Geopolíticos e Econômicos.	- Samuel Pinheiros Guimarães

Quadro 2 – Organização do Volume II – Documentos Setoriais do PNPG 2011-2020.

Apresentada a estrutura dos dois volumes que integram o PNPG (2011-2020), bem como os temas abordados no documento, foram selecionados aqueles que aparecem como recorrentes e que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa. O PNPG é um escrito extenso, tanto em número de páginas quanto em conteúdo, o que gera a necessidade de tratar de modo pormenorizado alguns assuntos, pela eleição de recortes investigativos que facilitem o processo de entendimento de cada um. Tais recortes deram-se a partir dos temas que ecoaram junto à pesquisa no momento de análise dos dados, sobretudo pelo contexto vivido na pós-graduação, marcado pelo produtivismo acadêmico, pela avaliação e pela relação com o mercado. Logo, as categorias de análise não foram pré-estabelecidas, mas decorrentes das próprias análises.

Considerando a natureza do objeto, a problematização e a corrente de pensamento que guia o pesquisador, tem-se como aparato metodológico a pesquisa qualitativa de caráter documental. Logo, nessa dissertação, a coleta de dados foi realizada com base em orientações e técnicas da análise documental, ao integrar documentação direta – pesquisa documental em fontes primárias e documentação indireta – pesquisa bibliográfica em fontes secundárias. Nessa pesquisa, consideramos como fonte primária o PNPG 2011-2020 e o Documento de Área 2013,

da Área 21 da CAPES. Elegemos como fontes documentais secundárias o referencial teórico de aporte que dá embasamento às discussões que permeiam a análise das inter-relações do plano e do documento atuais, bem como os PNPGs anteriores ao de 2011-2020. Seguem-se os pressupostos fornecidos por Minayo, que entende o caminho do trabalho científico em duas direções:

[...] numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (2012, p. 11-12).

Essas características favorecem o desenvolvimento de uma pesquisa que considere a experiência, a intuição, a capacidade de comunicação e de indagação do pesquisador, bem como suas inferências em relação ao objeto, entendido como produto da história, da dinâmica social e da capacidade de mudança que envolve as questões sociais. No processo de construção de uma pesquisa científica, no caso da investigação social, “a relação entre pesquisador e seu campo de estudo se estabelece definitivamente”, sendo que nada substitui a criatividade de quem produz a pesquisa para, a partir dos estudos desenvolvidos, construir teorias que têm por objetivo explicar e compreender um fenômeno (MINAYO, 2012, p. 13).

Com base nas orientações de Minayo, a metodologia inclui de forma simultânea “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade”. Nesse processo ocorre a ruptura de paradigmas, pois questões sociais consideradas dinâmicas e provisórias, haja vista a maneira como a sociedade e seus componentes interagem – são colocadas em discussão, a fim de que diversos pontos de vista sobre um mesmo fenômeno possam ser apresentados, tratados e rompidos, delineando um processo contínuo de desestabilização e formação de outros conceitos, próprios da dinamicidade social. Nesse caso, o *conceito de observação direta* define “os termos com os quais o pesquisador trabalha em campo ou nas análises documentais” (MINAYO, 2012, p. 20).

Empiricamente, o interesse pelo tema surge com as leituras realizadas para a construção do projeto de pesquisa, na ocasião da sua submissão para o processo seletivo do Mestrado. Já inserida no curso, o contato com a disciplina intitulada Educação Física e Universidade, ministrada pela professora doutora Jeane Barcelos Soriano, fruto do Programa de Pós-Graduação Associado do PEF – UEM/UDEL, fomentou e intensificou o interesse em promover o presente estudo, haja vista que abordava temas como a história da universidade; a relação

entre universidade e produção de conhecimento; a universidade e a pós-graduação; a educação física como área de conhecimento e campo científico; a educação física e a pós-graduação. Tais temas foram propostos por meio de encaminhamento teórico e debates promovidos entre os discentes da disciplina, o que despertava cada vez mais o interesse pelo tema, pois fazia emergir diversas indagações que, em muitos momentos, propiciavam outros questionamentos, não conclusivos, mas “efervescentes”.

Considerando os pressupostos metodológicos apresentados, o percurso de análise dos documentos foi realizado em quatro etapas. Iniciando-se as investigações, encontra-se a leitura minuciosa do PNPG 2011-2020, com incursões pelo documento para apropriação do conteúdo dos capítulos na busca por recortes temáticos que foram importantes para a construção da dissertação. Os critérios de escolha desses recortes de análise orientaram-se pela subjetividade da pesquisadora a partir das leituras basilares sobre pós-graduação e que pudessem atender aos objetivos da pesquisa. Seguidos esses passos, desenvolveu-se a abordagem geral do que foi lido a fim de que as ideias centrais pudessem ser transpostas para a estruturação textual. Tal encadeamento ocorre em observância às etapas que contribuem para valorizar cada parte da sua interação com o todo. Segundo Minayo (2012), “pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas” (p. 27).

Outro documento utilizado para atender aos propósitos dessa pesquisa é o Documento de Área 2013, da Área 21 - constituída por Programas de Pós-graduação (PPGs) que integram quatro áreas profissionais distintas: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. O documento possui 43 páginas escritas por professores integrantes da Comissão de Área, sendo iniciado com o tópico *Considerações Gerais sobre o estágio atual da área*, que traz a situação dos PPGs na Área 21, distribuídos entre Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional. Esse documento compara o número de cursos ofertados atualmente com os do triênio anterior, a fim de comprovar o seu crescimento. No mesmo tópico, o documento aponta as expectativas de progresso dos PPGs sob dois aspectos: qualidade e quantidade. As notas atribuídas aos cursos resultam da avaliação trienal e referem-se à perspectiva qualitativa (aumento para 4, 5 e 6). Quantitativamente, o processo de avaliação está associado ao número de cursos ofertados, bem como à previsão do aumento de PPGs e de cursos para os dois próximos triênios⁶, de acordo com o que tem demonstrado nos três últimos triênios. Aponta ainda algumas metas apresentadas no PNPG 2011-2020 e que devem ser adotadas pelos PPGs da

⁶ Para o triênio 2013-2015, são previstos 63 programas de pós-graduação oferecidos pela Área 21 e, para o triênio 2016-2018, 75 no total.

Área 21, tais como: aumento na formação de doutores, compromisso com a interdisciplinaridade⁷ preocupação com a Educação Básica, em cada uma das quatro áreas que contemplam a Área 21.

No segundo item do documento, intitulado *Requisitos e orientações para Propostas de Cursos Novos*, são descritas recomendações da área para submissão e implantação, junto à CAPES, de novos cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional ou Doutorado, no que se refere à proposta do curso, ao corpo docente, à atividade de pesquisa, à produção intelectual e à infraestrutura de ensino e de pesquisa. No tópico *Considerações gerais sobre a Avaliação Trienal 2013* são apresentadas observações sobre o processo de avaliação, executado pela CAPES a cada triênio, bem como a valorização de cada quesito avaliado. Nesse tópico, o documento sugere, conforme recomendação da CAPES, a realização de seminários de acompanhamento, a fim de propiciar aos programas a verificação sistematizada e periódica de carências e méritos.

O tema IV. *Considerações sobre Qualis-Periódicos (Artístico), Roteiro para classificação de Livros/ Eventos/ Produtos técnicos e os critérios para estratificação e uso dos mesmos na avaliação* disponibiliza os critérios de estratificação para periódicos quanto ao enquadramento epistemológico das subáreas da Área 21 e quanto às bases de indexação dos periódicos. Traz orientações sobre o processo de classificação de livros e apresenta os indicadores de avaliação de acordo com cada uma dessas produções. Ao final do tópico, tem-se o formato da ficha que serve como instrumento de classificação das obras, disponibilizada no site da CAPES⁸.

Fichas de avaliação para o Triênio 2010-2012 é o tópico que exhibe as fichas de avaliação para cada um dos cursos – Mestrado acadêmico, Mestrado profissional e Doutorado – explicando cada quesito, peso (em porcentagem) e definições e comentários sobre cada item. Finaliza-se o documento⁹ com o tema *Considerações e definições sobre internacionalização-inserção internacional*, esclarecendo-se que esse conjunto de ações dos programas, que visa ao estabelecimento de relações com universidades, grupos de pesquisa e pesquisadores pertencentes a instituições estrangeiras devem denotar clareza no envolvimento de ambas as

⁷ Nesse tópico, o Documento de Área 2013 esclarece que, mesmo que o PNPG sugira que pesquisadores de áreas afins participem de novas propostas e de outros programas, “os objetos de estudo de tais pesquisadores devem possuir estreito vínculo com a identidade dos programas onde se inserem” (BRASIL, 2013, p. 4).

⁸ O documento está disponibilizado no link: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4666-educacao-fisica>. Acesso em: 14 fev. 2014.

⁹ Esse documento está vinculado à avaliação dos Programas e aos indicadores de internacionalização e inserção internacional que distinguem os programas 6 e 7 dos demais em termos de indicador de qualidade. (BRASIL, 2010b).

instituições com o processo colaborativo. Vale esclarecer que, segundo aCAPES¹⁰, a cooperação internacional/internacionalização tem por objetivo desenvolver as atividades da pós-graduação brasileira em âmbito mundial, apoiando os grupos de pesquisa por meio de intercâmbios internacionais, com atividades tais como: acordos bilaterais, parcerias universitárias internacionais e bolsas de auxílio. Cabe o papel de projetar a ciência brasileira no cenário internacional, mediante atuação de cientistas “através de notáveis ações de cooperação científica internacional, promovidas pelas agências de fomento, federais e estaduais”. A inserção internacional objetiva fomentar a publicação em periódicos internacionais (BRASIL, 2010, p.231).

Mesmo abordando temas diferentes em cada tópico apresentado, o documento em diversas oportunidades ratifica a preocupação da coordenação com o envolvimento docente e a relação das atividades realizadas em consonância com as especificidades da área, não desmerecendo as propostas estabelecidas pelo PNPG, mas esclarecendo que as singularidades da área devem ser respeitadas, de modo a alcançar os objetivos estabelecidos pelos coordenadores de área e de programas que integram a Área 21.

Com base no exposto, três capítulos orientam esta dissertação. O primeiro, intitulado *Diretrizes, Estratégias e Metas do PNPG 2011-2020*, organiza-se a partir da incursão pelo PNPG atual a fim de visualizar as principais propostas do plano para a pós-graduação. Estudar o plano de maneira sistematizada constitui-se como fundamental no processo analítico e, para tanto, a percepção das contribuições dos planos anteriores na constituição do vigente torna-se algo importante do entendimento do contexto de sua produção. Tal apreensão dá-se pelo entendimento de que o PNPG atua como documento norteador da política de pós-graduação no Brasil e, portanto, deve ser compreendido pelos integrantes desse campo, a fim de orientar estratégias e metas relacionadas aos programas, à produção intelectual, à atuação docente e aos demais critérios.

O segundo capítulo, *A Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: um panorama geral*, discorre sobre a configuração da pós-graduação em Educação Física no país, primeiramente numa perspectiva histórica, surgimento, relevância e características para, então, incursionar pelos documentos balizadores da Área 21, da qual a Educação Física é integrante, com mais três áreas (Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional), com vistas a entender quais apontamentos são feitos no Documento da Área 2013 para a pós-graduação em Educação Física. Entendendo que os PPGs em Educação Física cresceram notadamente nos

¹⁰ Extraído do site da CAPES, no link: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>.

últimos anos, tanto em número de cursos quanto em nota mediante a avaliação da CAPES, os olhares acadêmicos devem se voltar para esses documentos a fim de entender as propostas das agências balizadoras da pós-graduação no Brasil . E, ainda, por ser recente no cenário da pós-graduação brasileira, o campo de pesquisa da pós-graduação em Educação Física é formado por pesquisadores que esboçam investigações iniciais em referência ao tema, ainda em processo de desenvolvimento e qualificação.

E, por fim, o terceiro capítulo, intitulado *Inter-relações do PNPG 2011-2020 com a pós-graduação em Educação Física*, procura entender mais diretamente como se constrói a relação entre o PNPG, de maneira abrangente para a pós-graduação brasileira, e o Documento de área, especificamente para a Área 21. Nesse momento, serão feitos recortes temáticos que possibilitem visualizar o PNPG atual em sua relação com o Documento de Área, de modo a entender quais as inter-relações existentes entre ambos documentos, o quanto o documento específico adere ao geral, e se a pós-graduação em Educação Física constitui-se como campo autônomo ou heterônomo. Para tanto, foi realizado o confronto entre o PNPG atual e o Documento de Área 2013, com intuito de identificar o grau de aderência entre os dois, ou seja, se o documento que regula e controla as ações pertencentes à pós-graduação em Educação Física se organiza na relação com o plano responsável por nortear as ações reguladoras do sistema como um todo.

Com isso, espera-se apreender o PNPG 2011-2020, evidenciando os temas pertinentes para a dissertação e apresentando o documento numa visão panorâmica, a fim de suscitar outros interesses investigativos. A expectativa é a de confrontar o PNPG (haja vista sua importância no cenário político da pós-graduação) com o Documento de Área 2013, da Área 21, reconhecendo as inter-relações do PNPG com a política de pós-graduação em Educação Física no Brasil. Espera-se, também, que essas análises possam contribuir para o refinamento desse e de outros documentos tangentes a ele, por meio de reflexões que potencializem ações críticas e construtivas na busca por promover o diálogo entre o PNPG 2011-2020 e a pós-graduação em Educação Física.

1 DIRETRIZES, ESTRATÉGIAS E METAS DO PNPG 2011-2020

A proposta desse capítulo é discorrer sobre o PNPG 2011-2020 a partir de recortes eleitos para esta investigação, buscando esclarecer conceitos e pressupostos trazidos no plano e que possibilitem entender o PNPG em sua nova configuração. Para tanto, fez-se necessário verificar o processo de surgimento da pós-graduação no Brasil, bem como conhecer os planos anteriores e suas principais orientações pois, numa perspectiva histórica, o plano atual é construído mediante a formatação dos anteriores, ou seja, são determinados os parâmetros considerando o que já fora estabelecido nos outros PNPGs.

Para esquadrihar as diretrizes, estratégias e metas do PNPG 2011-2020 como documento balizador da pós-graduação brasileira é necessário reportar-se à sua construção histórica, buscando aspectos que contribuíram à formação do plano atual e também compreender sua importância no contexto da política de pós-graduação no país. Entender a constituição histórica do PNPG facilita a visão abrangente da formação desse documento e das necessidades políticas e sociais que antecederam sua construção e o fizeram norteador das ações governamentais para a pós-graduação.

Feito esse breve levantamento histórico, realizado a partir dos interesses da pesquisa em perceber apontamentos trazidos pelo plano e que possam enriquecer e atender às finalidades desse estudo, as investigações centram-se na edição atual do PNPG, a fim de estudar as propostas do plano para a pós-graduação brasileira nos próximos 10 anos. O intuito foi compreender cada capítulo em suas particularidades, mas também promover o diálogo entre eles para que os recortes fossem realizados de modo a atender aos objetivos da pesquisa.

A cada plano descrito são apresentadas as metas e diretrizes que se perpetuam e aquelas que são “vencidas” em relação ao PNPG 2011-2020 – e que serão tematizadas no tópico *O PNPG 2011-2020 como documento norteador da política de pós-graduação no Brasil*, desse capítulo. Vale ressaltar que essas inferências ocorrem com o intuito de estabelecer aproximações e entender as modificações sofridas pela pós-graduação nessas quase quatro décadas de PNPG.

1.1 A constituição do PNPG 2011-2020 a partir de influências dos documentos anteriores

A pós-graduação no Brasil começa a se apresentar como possibilidade no Ensino Superior no início da década de 1930, com Francisco Campos propondo sua implantação nos moldes europeus via Estatuto das Universidades Brasileiras. Na década de 1940, o termo pós-graduação é utilizado de maneira formal no Artigo 71 do estatuto supra citado. Dando continuidade ao processo de implantação da pós-graduação, na década de 1950, surgem os convênios entre as universidades brasileiras e norte-americanas pelos intercâmbios de pesquisadores, docentes e alunos. Mas um dos fatores que impulsionou o advento da pós-graduação, na década de 1960, foi o acordo entre a Universidade do Brasil e a Fundação Ford, com o surgimento da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-graduação. No início dessa mesma década surgem cursos de mestrado e doutorado em algumas instituições de ensino superior brasileiras¹¹ (SANTOS, 2003). Mesmo que, inicialmente, duas tendências tenham sido implantadas – a europeia e a americana – o modelo mais significativo para o Brasil foi o das universidades dos Estados Unidos.

Ao olhar para o momento de implantação da pós-graduação no Brasil, Santos (2003) aponta que ela “revela, pois, suas tradições e indica uma série de contradições. Dentre estas podem ser destacadas a questão da dependência científico-cultural, o problema da incompatibilidade dos títulos e a questão do rigor dos mestrados acadêmicos” (p. 630). E acrescenta:

A modernização do Brasil nos anos de 1960 deu-se dentro de um contexto de integração entre países periféricos e países centrais. Essa integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência & Tecnologia (países centrais). O objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica (p. 629).

Sguissardi (2009), em referência ao texto *Para quê pós-graduação?*, de Ernst Hamburger (1980), expõe razões para a criação da pós-graduação no Brasil:

¹¹ No início da década de 1960, houve uma iniciativa importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das *graduate schools* norte-americanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). É também do começo da década a implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de pós-graduação no ITA e na UnB (SANTOS, 2003).

[...] a constatação, pelos encarregados dos grandes projetos de desenvolvimento, da grande carência de pessoal altamente qualificado para geri-los. Criou-se à época, pelo BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento), o FUNTEC (Fundo para financiamento de programas de pesquisa e pós-graduação). Criar um sistema de ensino superior modernizado, eficiente e eficaz, na ótica desse modelo de desenvolvimento, capaz de preparar os quadros necessários para suas múltiplas frentes e tarefas, foi uma das principais metas da área educacional dos governos militar-autoritários. Se a formação de quadros de nível superior era importante, era também fundamental dotar o sistema de capacidade de formar quadros especializados em nível de pós-graduação. [...] a necessidade de qualificar o corpo docente exigido pela grande expansão que se verificava no ensino superior (p.144).

Em três de dezembro de 1965, com a aprovação do Parecer CFE nº 977/65, acontece a definição e a regulamentação da pós-graduação no Brasil. O então ministro da Educação e Cultura – Flavio Suplicy de Lacerda – considerando a natureza dos cursos de pós-graduação, solicita pronunciamento sobre matéria que regulamente os cursos de pós-graduação, referindo-se à letra b do Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1965, p.1), o que torna a descrição da pós-graduação explícita, “de caráter mais operacional que doutrinária”, para que seus cursos não sejam confundidos com meras especializações. Seguindo o modelo de pós-graduação americano¹², organizado em dois ciclos: *Master e Doctor*, os cursos de pós-graduação no Brasil são de responsabilidade das universidades. Historicamente, o nome e o sistema da pós-graduação são originários na estrutura da universidade norte-americana, organizada em dois grandes planos: o *undergraduate* e o *graduate*. No primeiro encontram-se o que no Brasil conhecemos como graduação, e no segundo, – entendendo que correspondem a estudos avançados nas matérias graduação – os cursos de pós-graduação (BRASIL, 1965, p. 1).

O parecer CFE nº 977/65 aponta como meta “o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível”, sendo que o objetivo imediato da pós-graduação era

[...] proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas de cultura universitária (BRASIL, 1965, p. 3).

¹² Segundo Santos (2003), baseado no Parecer 977/65, a opção pelo modelo americano “justifica-se, segundo o relator, pelo êxito de sua longa existência e pela influência sobre a pós-graduação em outros países”. Newton Sucupira afirma ainda que havia a necessidade de recorrer a modelos estrangeiros tendo em vista que a pós-graduação estava iniciando no Brasil. Nesse caso, o fator “tradição” conduziu à implantação nos moldes americanos (p. 632). Sobre o assunto, Hamburger (1980 p. 84) esclarece que “somente nos Estados Unidos existia um sistema de pós-graduação altamente organizado, para formação de doutores e mestres em quantidade. O sistema europeu, que vigorava na USP e no Brasil, não exigia muitos cursos, nem créditos, nem exame de qualificação e de línguas, havia somente dois exames subsidiários e uma tese para o doutoramento”.

Este parecer constitui importante documento para a implantação e definição da pós-graduação no Brasil, muito embora, formalmente, isso tenha acontecido em 1968, quando aprovada a lei nº 5.540, da Reforma do Ensino Superior. Em relação a alguns países do mundo, o Brasil demonstrava-se vagaroso no tocante à pesquisa científica e à formação de docentes para atuação no ensino superior – entendida como meta dos cursos de pós-graduação.

Em 1968, é criado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, com a incumbência de estudar a reforma da universidade brasileira, com vistas a promover eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível (CURY, 2005). Segundo Cury (2005), “de recorte centralizador, essa reforma se impôs em um clima avesso ao diálogo, próprio das ditaduras. Mesmo assim, a universidade foi adequadamente definida como instituição que se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (p. 15). O mesmo autor aponta para a criação de um outro parecer e afirma que

O parecer do CFE nº 77/69, também de autoria conselheiro Newton Sucupira, consoante o que já previa o parecer CFE nº 977/65, estabelece as normas regulatórias para o credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que deveriam obter a maioria dos votos dos conselheiros e serem homologados pelo ministro da Educação. Exigia-se um alto nível dos cursos de graduação na área, um corpo docente altamente qualificado, equipamentos, laboratórios, currículos, pesquisas e trabalhos de valor publicados em livros ou revistas científicas.

Adotando políticas que visavam à institucionalização da pós-graduação é criado, em 1974, o Conselho Nacional de Pós-graduação, responsável por iniciar o processo de construção dos Planos Nacionais de Pós-graduação, com diagnóstico da situação e planejamento das ações futuras. Sendo assim, é disponibilizado, para o período de 1975 a 1979, o I Plano Nacional de Pós-Graduação, integrado estratégica e operacionalmente à política educacional e científica, descrita no II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). O plano era fruto da parceria entre MEC, demais órgãos governamentais de recursos humanos, ciência e tecnologia e instituições de ensino superior e pesquisa (públicas e privadas). O I PNPG previa consolidar o Sistema Nacional de Pós-Graduação institucional e financeiramente, melhorar seu desempenho e organizar sua expansão, a fim de desempenhar seus ofícios com excelência. Trazia como proposta que expandir a pós-graduação passaria a ser de responsabilidade e, portanto objeto do planejamento do Estado.

O documento sugere alguns princípios imprescindíveis para estruturar e incorporar as políticas de pós-graduação que tenham preocupação com a responsabilidade social, com a

necessidade de fortalecimento do sistema em território nacional e com a busca por manter a integração entre o ensino e a pesquisa:

1 – a indissociabilidade do ensino e da pesquisa em todos os níveis; 2 – o ensino superior como setor de formação de recursos humanos para os demais níveis e para a sociedade, sendo a pós-graduação *stricto sensu* direcionada à formação de recursos humanos para o ensino superior; 3 – a qualificação dos docentes de instituições brasileiras deve ser realizada no país e só excepcionalmente, quando não houver possibilidade de atendimento local, poderá ser feita no exterior (BARROS, 1998, p. 118).

Alguns desses princípios, considerando os enfrentamentos encontrados no decurso investigativo da situação da pós-graduação, foram: dificuldade de estabilização institucional, econômica e administrativa dos cursos; problemas de desempenhos relacionados à ineficácia – titulação inferior, demora na conclusão do curso; número de candidatos superior ao de vagas disponibilizadas; desequilíbrio regional, caracterizado pelo grande contingente de alunos saindo do interior para as capitais, sendo que no sentido contrário – das capitais para cidades do interior – mostrava-se pouco expressivo. Os fatores descritos proporcionaram aos elaboradores do I PNPG construir objetivos que atenuassem essas situações problemáticas enfrentadas pela pós-graduação para transformarem fundamentalmente “as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes” (BARROS, 1998, p.120) Neste plano elegeram-se diretrizes consideradas essenciais para orientar a ação dos órgãos responsáveis pela execução das políticas de pós-graduação, estabelecendo como principais metas:

1 - Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável; 2 - elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos; 3 - planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do país, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos e ampliando o patrimônio cultural e científico (BARROS, 1998, p. 120).

O I PNPG orienta-se por aspectos que se relacionam à qualidade do ensino, à busca por tornar a pós-graduação espaço de excelência em formação de professores e pesquisadores e à preocupação com as assimetrias regionais, ou seja, com a diferença entre o número de alunos de acordo com as regiões do país, aspectos que convergem com a proposta atual do plano. Por outro lado, naquele contexto, institucionalizar a pós-graduação tinha caráter emergencial, pois só assim a pós-graduação no Brasil poderia iniciar o processo de expansão. A ampliação do número de cursos e de vagas disponibilizadas está diretamente associada à história da pós-

graduação, haja vista que a promoção de avanço científico e tecnológico caracterizava-se como fundamental para que uma nação fosse considerada desenvolvida.

Em 1976, ainda na gestão do I PNPG, surge a necessidade de burocratizar as universidades por meio de mecanismos de regulação e controle que permitissem aos órgãos públicos monitorar as ações da pós-graduação, bem como comprovar se as propostas prescritas pelo poder público, para o setor, encontravam-se em desenvolvimento. Baseado nessa premissa é instaurado o modelo de avaliação¹³, de responsabilidade da CAPES – agência que implantou o sistema de avaliação mediante a criação de comissões de consultoria. O primeiro processo de avaliação – por pares – foi realizado em 1978 e, naquele momento, a agência assumia a incumbência de elaborar o próximo Plano Nacional de Pós-graduação. A institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação da pós-graduação ocorreria com o advento do II PNPG, que duraria de 1982 a 1985.

Nesse contexto, Hostins afirma que o segundo plano foi criado em “um momento de redução do financiamento público para a educação, de ampliação das relações com o setor produtivo, de burocratização e rigidez das estruturas” (2006, p. 155). Segundo Benck (2014), o contexto em que se instaura o II PNPG, em meio à retomada da democracia pós-ditadura caracteriza-se por enfatizar a

[...] política de consolidação da pós-graduação, gestada sob a égide da ideologia do capital e do setor produtivo e pautada em uma lógica de avaliação rígida e burocratizada, que conta com escassos recursos públicos, recai na qualidade do ensino superior, mais especificamente na qualidade da pós-graduação (p. 90).

O II PNPG trazia em seus pressupostos outras finalidades, como: a) expansão e capacitação docente, primando pelo aumento da qualidade; b) importância do processo avaliativo e da avaliação participativa da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Nesse período, aprimora-se o monitoramento e os instrumentos de avaliação, assim como se informatizam os formulários de coleta de dados “que visavam a geração de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos” (HOSTINS, 2006, p. 139).

A avaliação da pós-graduação, como expõe Barros (1998), indica empecilhos estruturais que impedem sua institucionalização e consolidação, como: demasiada dependência de recursos

¹³ Segundo Hostins (2006), a CAPES implantou o processo de avaliação – por meio de comissões de consultores – avaliação por pares - em 1976, e a primeira foi realizada em 1978. O chamado “Modelo CAPES de avaliação”, por sua vez, acontece na pós-graduação desde 1996/1997 como forma de controle e regulação do sistema. SGUISSARDI (2009) aponta que o método “tem sido, em especial nas últimas décadas, um instrumento central na reforma ou modernização conservadora do aparelho do Estado, em meio aos ajustes ultraliberais da economia, e, por consequência, mas reformas de educação superior” (p. 137).

além do orçamento; supressão inesperada de verbas; vulnerabilidade empregatícia – docentes, técnicos e equipe de apoio; número insatisfatório de docentes para atender à demanda de cursos; criação de novos cursos nas regiões e especialidades já saturadas; expansão de cursos que necessitam de baixo investimento; cursos disponibilizados quantitativamente maior do que os recursos ofertados – sendo entraves na estabilização de centros de qualidade em pesquisa. Nesse momento institui-se a pós-graduação como locus privilegiado da formação do pesquisadores. Esses fatores subsidiaram a elaboração dos seguintes objetivos para o II PNPG:

- 1- aumentar qualitativamente o desempenho global do sistema, pela criação de estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação; 2- compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que a precedem na universidade; 3- buscar uma melhor coordenação entre as diversas instâncias governamentais que atuam na área da pós-graduação (BARROS, 1998, p. 138).

Esse plano estabelece como prioritário para a gestão: aperfeiçoar o sistema de avaliação da pós-graduação; revisar os recursos de apoio e financiamento, favorecendo os diversos status evidenciados pelas diversas universidades que compõem o sistema (as tradicionais ou as que enfrentam dificuldades); aumentar os tipos de formação em pós-graduação, ofertando cursos para *lato sensu* e *stricto sensu*, possibilitando diversas formas de carreira profissional e, assim, atender a diferentes segmentos da sociedade.

O segundo plano mostra-se sucinto em relação ao primeiro e enfatiza questões pertinentes à qualidade e à compatibilização entre pesquisa, pós-graduação e prioridades nacionais, além da maneira como as agências precisam se relacionar. O Conselho Deliberativo da CAPES – órgão responsável pela aprovação do plano – tece críticas à composição do documento, e indica que apresenta mais característica de uma política do que de plano propriamente, pois faltam elementos como “indicação de instrumentos executivos; definição de uma programação anual e explicitação de mecanismos de acompanhamento”. Ademais, o segundo plano demonstra conformidades estruturais com o plano anterior, desconsiderando as alterações ocorridas no âmbito da pós-graduação e na legislação inerente a ela (BARROS, 1998, p. 138).

No processo de consolidação da pós-graduação no Brasil, o legado do II PNPG foi o processo de avaliação, pois na gestão daquele período (1982-1985) é que ocorrem sua formatação e reestruturação no intuito de garantir o compromisso e a preocupação da CAPES – como agência responsável por sua aplicação e posterior tabulação das informações obtidas –

e, assim, propor soluções para possíveis distorções e aprimoramento do sistema como um todo e também como forma de controle e regulação do sistema.

Respeitando a mesma lógica de construção dos demais planos, o III PNPG - o primeiro da Nova República - é disponibilizado com vistas a orientar as ações políticas para a formação de recursos humanos qualificados, documento que

[...] expressava uma tendência vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional – ideia que já estava presente no plano anterior e que circulou ativamente na discussão e aprovação da reserva de mercado para a informática e no período da Constituinte, quando se tentou formar uma definição de empresa nacional (BRASIL, 2010, p. 26).

Transferindo essa premissa para a pós-graduação, tem-se que o número de cientistas capazes de atingir o desenvolvimento pleno científico e tecnológico do país era insuficiente. Logo, era preciso formar quadros científicos que possibilitassem o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como formar recursos humanos de alto nível, de modo a levar ao progresso e, assim, à conquista da independência econômica, científica e tecnológica no Brasil. Diante disso, o III PNPG enfatizava principalmente "o desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia" (BRASIL, 2010, p. 26-7). Seguindo instruções dos planos anteriores, a pós-graduação progredia em relação a sua institucionalização e à qualidade. O que poderia ser acrescentado é a necessidade de ampliar a pesquisa – como parte desse processo – e assim integrá-la ao sistema nacional de ciência e tecnologia por visualizá-la como espaço singular na produção de conhecimento. Daí ter o referido documento apresentado como objetivos: “consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação no Sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo” (BRASIL, 1986, p. 3).

Percebe-se a permanência das diretrizes propostas pelo II PNPG no III PNPG com algumas alterações relacionadas à integração da pesquisa realizada na pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, de modo que as ações governamentais voltam-se sobretudo para o incentivo à pesquisa como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e social do Brasil. Nesse documento, destacam-se duas ações: fundação do Conselho Técnico-científico da CAPES, em 1986, e homologação do Plano de Metas para a formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico, o qual consta da seção de anexos do III PNPG. Institui-se nesse plano a pós-graduação como âmbito locus privilegiado na formação de pesquisadores, que estabelece como proposições e objetivos:

1- estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, salientando que a pós-graduação é parte essencial do Sistema de Ciência e Tecnologia, que garante a pesquisa básica como suporte para o desenvolvimento tecnológico; 2- consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação através de verbas orçamentárias específicas; 3- consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar o seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural; 4- assegurar os recursos para manutenção da infraestrutura do sistema; 5- garantir a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidos na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades da pós-graduação; 6- ensinar e estimular a diversidade de concepções e organizações práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas de conhecimento; 7- assegurar condições ao estudante-bolsista para dedicação integral à pós-graduação (BARROS, 1998, p. 143).

Em 1996, por entender que era necessária a construção de um novo plano, a CAPES instaura uma comissão executiva para sua elaboração. No final do mesmo ano, acontece o Seminário Nacional *Discussão da Pós-graduação Brasileira*, em que estavam presentes pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-graduandos, representantes de órgãos públicos e de agências de fomento. Naquela ocasião, a CAPES disseminava o documento intitulado *Discussão da Pós-graduação Brasileira*, o qual contempla onze estudos que abordam temas relevantes para a redação do IV PNPG, o que mais propiciou discussões e não se configurou como documento, entendido como paradoxal, pois nesse período acontece um movimento significativo de ações e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de construção do plano nacional. O referido documento indica que devem ser considerados:

[...] a evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; integração entre pós-graduação e graduação; relação carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; aferição da avaliação da CAPES: problemas e alternativas e expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional (BRASIL, 2010, p. 28).

Para o IV PNPG foram elaboradas diversas redações. Mesmo a considerada mais abrangente não se constituiu como documento público, restringindo o seu conhecimento apenas aos membros da Diretoria da CAPES. A saber, esse plano exibia os seguintes itens: o avanço do sistema; grandes desequilíbrios; a coerção por demanda na pós-graduação; elementos estruturais que impedem o funcionamento do sistema e a integração da CAPES com outros órgãos. Mediante uma série de fatores que envolvem “restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional” (BRASIL, 2010, p. 29) não foi possível a efetivação do plano. Não obstante, a Diretoria da CAPES inseriu várias de suas propostas no

âmbito da pós-graduação, tais como: ampliação do sistema, modificações no método de avaliação, variação no formato e internacionalização da pós-graduação. Apesar de já ter sido mencionada a necessidade no plano anterior, é nesse período, entre 1996 e 1998, que é implantado o atual “Modelo Capes de Avaliação”, concomitantemente à implantação do *Provão* na graduação e de acordo com diretrizes, seja do ajuste neoliberal na economia, seja da reforma do Estado, em que processos de regulação e controle se disseminaram por todos os órgãos do aparelho do Estado, eufemisticamente denominados processos de avaliação.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o ensino superior é marcado pela diversificação, expansão e privatização, haja vista o momento de perspectiva econômica neoliberal, “com redução da atuação do Estado e captação de recursos no mercado capitalista” (BENCK, 2014, p. 110). O governo Lula (2003-2010), dá prosseguimento às diretrizes estabelecidas na gestão anterior, mas com esforço em afirmar a expansão da graduação bem como fomentar os PPGs. Nesse período, o desenvolvimento econômico era incentivado pela formação de recursos humanos qualificados, a fim de fortalecer o potencial de produção científica e tecnológica do país, o que se funda em detrimento de uma formação crítica, consciente e transformadora no âmbito da pós-graduação. Segundo Benck (2014)

Essa perspectiva de ensino na pós-graduação reduziu o sentido da formação docente enquanto formador de opinião, com capacidade de refletir e pensar criticamente. Os resultados não poderiam ser diferentes, senão a produção de conhecimento precoce, sem argumentos sólidos ou amadurecimento dos estudos (p. 111).

Nesse contexto, anterior ao PNPG 2011-2020 encontra-se o V PNPG, que estabelece como objetivo basilar a expansão equilibrada do sistema nacional de pós-graduação com a finalidade de atender às necessidades sociais, vislumbrando progresso científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse plano buscou ainda contribuir na articulação e efetivação de políticas públicas em educação, ciência e tecnologia, e houve também a insurgência de mestrados profissionalizantes e direcionamento da política para o mercado. Esse plano defendia e direcionava a política para a flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema, a formação de profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico. A partir dele foram estabelecidos critérios de avaliação para conduzir os programas à atuação em rede e assim, diminuir os desequilíbrios regionais, tanto em oferta quanto em desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento. No PNPG 2011-2020, o documento anterior se estrutura como aporte para sua configuração e faz jus à dedicação despendida a ele em relação aos outros planos.

No que tange à estabilidade e indução, pode-se visualizar que apesar do ritmo de crescimento do sistema responder a certa regularidade, entre um programa e outro ainda persistia diferença de *status*, face a distribuição de verbas. Destarte, esses fatores não permitiam que o sistema se desenvolvesse de maneira equânime. Ante a presença das assimetrias, o V PNPG – com interesse em minimizar as divergências regionais, intrarregionais e estaduais, estabelecer planos estratégicos e integrá-los com políticas públicas de médio e longo prazo – sugere que a indução estratégica deveria subsistir financiada por recursos extras, que a integração entre as agências de fomento federais precisaria aumentar sua solidez e que elas necessitariam se ajustar às Fundações de Apoio e Secretarias de Ciência e Tecnologia estaduais (BRASIL, 2010).

O quinto plano, segundo Benck (2014), atribui a expansão e a qualidade do sistema de pós-graduação “ao financiamento e à institucionalização de contínuo processo de avaliação *versus* regulação do referido sistema”, fatores esses, que se constituem como parte das diretrizes políticas para a pós-graduação, sob a responsabilidade da CAPES. O PNPG 2005-2010 objetivou “atender com qualidade as necessidades da sociedade”. Nesse caso, entende-se que o plano visualiza o teor do significado do termo qualidade de maneira abrangente (p. 94-5).

O plano cita como estratégias para a melhoria do desempenho do sistema: elaboração de programas estratégicos específicos; ampliação e articulação das agências para criar e apoiar os programas estratégicos específicos; expansão da conexão das agências federais com os governos estaduais; aumento do vínculo entre agências federais e setor empresarial; participação das agências para garantir presença efetiva da pós-graduação nos fundos setoriais de investimento e determinação de novas tipologias regionais para a pós-graduação, o que permitiu melhora na política de indução e na constituição de redes e parcerias em pesquisa e pós-graduação (BRASIL, 2010).

Quanto ao financiamento e à sustentabilidade da pós-graduação, o V PNPG toma como base o parágrafo 3º do Artigo 218¹⁴, da Constituição da República Federativa do Brasil¹⁵, no qual o Estado é responsável também por prover financeiramente o sistema de pós-graduação brasileiro. Destaca ainda que os investimentos realizados seriam eficazes à medida que houvesse regularidade, pois os recursos eram disponibilizados a longo prazo e quaisquer

¹⁴ O parágrafo 3º do Art. 218 determina que “o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciências, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho” (BRASIL, 1988, p.36).

¹⁵ Esse documento foi promulgado pelo Governo Federal, em 1988, “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (BRASIL, 1988, p. 4).

modificações realizadas do processo de liberação de verbas poderia vir a prejudicar os objetivos do sistema. Garantir a eficiência do sistema, bem como seu funcionamento legítimo e possíveis correções necessárias dependia da disposição dos investimentos, os quais necessitavam ser compatíveis com o crescimento e a expansão da pós-graduação, assim como atender de maneira uniforme regiões e instituições do Brasil (BRASIL, 2010).

Esse documento considera fundamentalmente os objetivos da pós-graduação, entre os anos de 2005 a 2010, como: avigorar as bases científica, tecnológica e de inovação; e dispor de professores para atuar em todos os níveis de ensino e disponibilizar quadros profissionais para espaços não acadêmicos. Esse último objetivo da pós-graduação, por exemplo, está vinculado à proposta de formar quadros para atender às demandas do mercado. Nesse plano ocorre também a redefinição do papel do mestrado, que reforça a “iniciação científica na formação de pesquisador, sugerindo-se a atribuição de créditos às atividades que resultassem em produção científica e tecnológica” e, também, incentiva a participação de pesquisa no período da graduação (BRASIL, 2010, p. 33-4).

Os programas de cooperação interinstitucional representaram método singular na potencialização de recursos, na nucleação proporcional dos cursos e dos grupos de pesquisa, na disposição de recursos humanos em áreas de conhecimento que se mostraram carentes em regiões e instituições em desenvolvimento. Todavia, o PNPG 2011-2020, ao tratar do plano anterior, especificamente sobre a colaboração interinstitucional, esclarece que a “utilização desses programas não representou a flexibilização dos conceitos, dos critérios e parâmetros que fundamentaram o processo de avaliação” (BRASIL, 2010, p. 34), o que representa a não efetivação do processo de cooperação interinstitucional tal como pensado pelos órgãos governamentais e agências reguladoras da pós-graduação.

O V PNPG indicou algumas adaptações no processo de avaliação que contemplassem as possibilidades de cooperação entre instituições de ensino, a considerar aspectos diferenciados dos programas cooperantes, a fim de tornar visível a colaboração dessas instituições para o sistema de pós-graduação e fazê-las devidamente reconhecidas nesse cenário. Considera-se, também, a necessidade de preparo das agências de fomento e programas de apoio financeiro para disponibilização dos recursos.

Conforme proposto pelo documento, a pós-graduação deveria atender à demanda por recursos humanos para as empresas estatais do Brasil, as quais, devido ao processo de modernização, carecem de mão de obra qualificada para suprir suas carências. Logo, ao se perspectivar a pós-graduação no âmbito da ciência, tecnologia e inovação, potencializa-se seu

foco instrumental de atendimento às necessidades do mercado, bem como da sociedade. Conforme o PNPG 2011-2020:

[...] é relevante a formação de pessoal pós-graduado bem qualificado para os órgãos de governos, nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Desporto e Segurança Pública – neste último caso, com especial atenção para os Direitos Humanos – e de modo geral toda a área dita social, buscando o fim da injustiça social e da miséria, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais (p. 35).

Consta do PNPG 2011-2020, referindo-se ao quinto documento, que as políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior necessitam amparar-se em princípios básicos, como: “aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, considerando o avanço do conhecimento; inserção no futuro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do país” (BRASIL, 2010, p. 35). As universidades seriam responsáveis por intermediar a cooperação internacional, promover a institucionalização do intercâmbio entre alunos e docentes e possibilitar a submissão de projetos de pesquisa que atraíssem fomento das agências internacionais. Têm-se a ênfase no processo de internacionalização, cujo objetivo principal consiste em aumentar o número de publicações em periódicos internacionais.

Ao tratar do processo de avaliação dos programas, o V PNPG, no entendimento do PNPG 2011-2020, afirma que a pós-graduação deveria primar pela qualidade e excelência do que é produzido, na particularidade dos campos de conhecimento e no impacto dos resultados na universidade, nos setores empresarial e social. Os indicadores precisavam representar a importância e a relevância de novos conhecimentos para a sociedade, bem como o impacto da produção tecnológica no mundo globalizado e competitivo. Dentre várias propostas descritas pelo plano, observa-se a continuidade do sistema nacional de avaliação de qualidade, de modo a fornecer certificação e servir de referência à disposição de bolsas de estudo. Ademais, tem-se como sugestão manter a realização da avaliação periodicamente; avaliar a produção científica com base no índice de impacto e de citação e a produção tecnológica em relação aos índices de novos processos e produtos (patentes depositadas e negociadas e transferência de tecnologia) (BRASIL, 2010), momento que evidencia o produtivismo acadêmico¹⁶

¹⁶ De acordo com Sguissardi (2010), o produtivismo acadêmico é “fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar sua qualidade” Cf: SGUISSARDI, V. *Produtivismo acadêmico*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

O plano sugere também que cada área de conhecimento deve ser avaliada por seus indicadores relativos à sua expressão científica e social nacional e internacionalmente; que os órgãos superiores à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷ necessitam de fortalecimento para que possam autorizar e recredenciar cursos de pós-graduação, a fim de manter o sistema em atividade; que a avaliação constitui-se como orientadora no diagnóstico de problemas que, porventura, possam acometer os programas e cursos, corrigindo-os; que o processo avaliativo deve ser diverso de modo a contemplar os modelos da pós-graduação e suas disparidades, incluindo produtos considerados subavaliados como livro – área das Humanidades – patentes e tecnologias, e o destino dos egressos do Mestrado Profissional. E, por fim, preconiza “maior transparência do sistema, que deveria ser mais amigável e completo, agregando-se a isso a recomendação de que, paulatinamente, se tornaria mandatário que os programas tivessem páginas web com conteúdos científicos como instrumento de difusão de conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 38).

Quanto ao processo de avaliação implantado pela CAPES, pesquisadores como Sguissardi, Bianchetti (2009) tecem críticas para o modelo avaliativo, e apontam para o estímulo ao produtivismo acadêmico, cuja finalidade centra-se em produzir artigos em periódicos de circulação internacional num volume maior do que é possível numa lógica de atuação acadêmica em que o docente deve, além de ministrar aulas e compor projetos de pesquisa e extensão, produzir uma quantidade considerável de artigos e livros sob a penalidade de desfavorecer o programa a que está vinculado ou até mesmo o desligamento do sistema.

O PNPG 2011-2020 entende como essencial a retomada dos elementos constituintes dos outros planos – oficializados ou não - por avaliar “que a pós-graduação deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento estatais, sendo considerada como subsistema do conjunto do sistema educacional” (BRASIL, 2010, p. 38). O PNPG, em todas as suas edições, apresenta-se como documento balizador das políticas públicas a serem implantadas no Sistema Nacional de Pós-graduação e, como tal, permitiu o desenvolvimento da pós-graduação e do ensino superior de maneira abrangente, haja vista que “a pós-graduação nacional tem exercido, ainda, um papel dinamizador na ampliação e renovação de campos específicos do saber” (BRASIL, 2010, p. 39).

¹⁷ A CAPES foi instituída em 1951, com nome de “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, no início do segundo mandato de Getúlio Vargas. Configura-se como agência governamental, incorporada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com objetivo de estabelecer a expansão e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado no país. É de responsabilidade da agência abrir novos cursos e avaliar os já existentes, periodicamente.

Numa perspectiva histórica, os PNPGs deixaram legado ao processo de institucionalização e consolidação da pós-graduação, espólio esse que o PNPG atual quer dar continuidade ao incorporar novas políticas e ações. Dos planos anteriores são relatadas as seguintes consequências:

[...] integração da pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições; aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade; construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores; estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação; participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação; implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas, realizado por meio de julgamento de pares; integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos; fortalecimento da iniciação científica; criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses; articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica nacional (BRASIL, 2010, p. 39).

Essa retrospectiva apresenta-se como essencial para situar o contexto em que surge o PNPG 2011-2020 – objeto investigativo dessa dissertação – pois o referido documento respeita as orientações dos anteriores, mantém aquelas que permitam continuar a promover o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e submete, em suas diretrizes, estratégias e metas, ações que propiciam ao sistema e seus constituintes atingirem os objetivos estabelecidos para a pós-graduação e para a produção científica e tecnológica no Brasil. Cabe ao próximo tópico desse capítulo, por meio da análise do PNPG 2011-2020, dissertar acerca desse documento, a fim de estudar suas diretrizes, estratégias e metas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

1.2 O PNPG 2011-2020 como documento norteador da política de pós-graduação no Brasil

Todo e qualquer sistema gerenciado por órgãos governamentais e outras instituições e que envolva financiamento, estratégias e ações políticas, muitas vezes, requer um arcabouço de leis que o permitam funcionar satisfatoriamente de acordo com seus objetivos. No caso do PNPG – documento norteador das ações políticas para a pós-graduação – suas diretrizes são formuladas pelo MEC em parceria com a CAPES, envolvendo a comunidade de formação de recursos humanos do Brasil. Tal documento comporta, para o decênio 2011-2020, o arcabouço de diretrizes que devem ser praticadas para que se alcance o status científico almejado.

O Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 é organizado em dois volumes. O primeiro volume (sem nome específico) tem por objetivo definir novas estratégias, diretrizes e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. O volume dois, intitulado *Documentos Setoriais*, apresenta a compilação de textos elaborados por pesquisadores convidados com o propósito de traçar o horizonte da pós-graduação para o decênio 2011-2020. Nele, os envolvidos tiveram a tarefa de “refletir sobre a Pós-graduação Brasileira no contexto de suas respectivas áreas, bem como levantar as oportunidades, dificuldades, possibilidades de superação dos problemas e garantia do crescimento fundamentado na qualidade e inovação” (BRASIL, 2010, p. 5). Estreando como integrante do novo Plano Nacional de Educação (PNE), esse documento é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A construção textual que resulta da imersão em leituras do PNPG 2011-2020 pauta-se na extração e discussão de partes constituintes desse documento. Entende-se que seja possível explorar cada tema e respeitar as peculiaridades do plano. Seguimos a lógica de construção do próprio PNPG que aborda os temas em capítulos independentes, permitindo ao leitor o recorte do assunto que for necessário.

O volume I do PNPG (2011-2020) é o plano propriamente dito, com as diretrizes, estratégias e metas que visam dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Composto por 309 páginas, o documento é organizado em 14 capítulos temáticos que abordam assuntos pertinentes ao âmbito da pós-graduação – situação atual, previsões e diretrizes para o futuro – e que trazem, em seus pressupostos, alguns temas ainda não apresentados nos planos anteriores. A organização do volume I dá-se em cinco eixos, quais sejam: ampliação do SNPG; elaboração de nova agenda nacional de pesquisa em consonância com a pós-graduação; aperfeiçoamento e expansão do sistema de avaliação; multi e interdisciplinaridade na pós-graduação e suporte à educação básica, em especial no nível médio (BRASIL, 2010).

Por entender que o percurso histórico delineado pelos planos anteriores ao de 2011-2020 constitui-se como essencial para a contextualização do atual, inicia-se a construção desse último com a incursão pelos planos já disponibilizados, uma vez que retomar os planos anteriores contribui para que possamos visualizar os propósitos do atual. “O plano 2011-2020 levará em consideração o legado dos planos anteriores, propondo a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG e incorporará novas ações e políticas” (BRASIL, 2010, p. 39). O capítulo subsequente do PNPG atual – *Situação atual da Pós-graduação* – evidencia que a pós-

graduação *stricto sensu* configura-se como última etapa na formação educacional, possuindo relação estreita com as demais etapas da educação formal, haja vista que o aluno ingressante na pós-graduação cumpriu todas as fases anteriores a esse processo. Assim sendo, o tema apresenta informações sobre a educação básica – preconiza o ensino médio – e a graduação. Solicita que o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG)

[...] desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade à gestão das escolas e à adequação dos currículos, tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da educação básica, notadamente do ensino médio (BRASIL, 2010, p. 41).

Em continuidade, são apresentados o percentual de alunos e professores na Educação Básica – ensino fundamental e médio, no sentido de fornecer elementos para entender o panorama desse setor da educação brasileira. Posteriormente, o subtópico *Ensino de graduação* exhibe a porcentagem de alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas – ensino presencial e não-presencial. Aponta que com o crescimento vertiginoso de IES privadas e a conseqüente inserção de discentes na graduação, pelas estimativas do PNPG 2011-2020, seriam necessários 35.000 novos doutores, o que por si só justificaria ações políticas que possibilitassem a expansão da pós-graduação. Com base no número de concluintes de graduação por área de conhecimento – Educação; Humanidades e Artes; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Ciências, Matemática e Computação; Engenharia, Produção e Construção; Agricultura e Veterinária; Saúde e Bem-estar Social; Serviços – conclui-se que ocorre desequilíbrio entre elas, o que gera a necessidade de expandir a formação na área tecnológica.

Estudos acerca do perfil do sistema de pós-graduação, em 2009, apontam para a formação demorada e tardia nesse âmbito, que “deve ser revertida para patamares etários mais baixos, a fim de que haja renovação e longevidade suficientes para suprir as necessidades do país no processo de reposição e expansão de seus quadros atuantes na ciência e tecnologia” (BRASIL, 2010, p. 45). Vale ressaltar que esse item do capítulo apresenta diversos gráficos para elucidar aspectos da pós-graduação, em números, o que facilita a visualização. Tal exposição foca o crescimento da pós-graduação no Brasil, bem como o número de cursos – mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado – a fim de comprovar a expansão do sistema no Brasil e mostrar o panorama dos cursos.

Em relação ao número de cursos recomendados pela CAPES e habilitados após um ano operantes, dados¹⁸ apontam para seu constante crescimento. Com base nas tabelas apresentadas no PNPG 2011-2020, tem-se que o mestrado profissional atingiu o maior percentual de aumento de cursos, analisado proporcionalmente ao ano de implantação. Os parâmetros fornecidos podem ainda se desdobrar nas seguintes categorias: dependência administrativa (estadual, federal, municipal e particular); grande área (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar). Com isso observa-se que o maior número de cursos de mestrado profissional pertence às Ciências da Saúde e às Ciências Humanas, respectivamente.

Dando continuidade à tabulação dos dados, o PNPG 2011-2020 esquematiza em diferentes diagramas a distribuição dos cursos por nível – mestrado, mestrado profissional e doutorado – nas cinco regiões do Brasil, dado que corrobora o estado de São Paulo como aquele que apresenta o maior número de cursos e, Brasília, a cidade que apresenta maior concentração de cursos, com base na equação programas/população, o que confirma a constatação diagnóstica da situação da pós-graduação antevista no PNPG 2005-2010, que revela assimetrias regionais. Ao quantificar estatisticamente os programas por nota – com base na avaliação trienal 2010 – tal conjuntura “suscita a perspectiva de adoção de políticas que incrementam o percentual de programas conceituados em patamares superiores para que se atinjam os níveis de excelência desejados na formação dos pós-graduados brasileiros” (BRASIL, 2010, p. 57).

No que concerne ao número de discentes, percebe-se que até o término de 2009, a maior concentração dá-se nas regiões sul e sudeste, com o maior índice de mestrandos e doutorandos no estado de São Paulo e, o menor, em Roraima (nesse estado, junto com o Acre, não há nenhum doutorando, segundo observado em fontes que representam o triênio 2007-2009). Ao subdividir os discentes em suas respectivas áreas de pesquisa obtém-se a maior ocorrência nas Ciências Humanas de mestrandos e doutorandos e, na área Multidisciplinar, para os discentes de mestrado profissional. Os valores de discentes titulados, matriculados e novos, entre 1987 e 2009, para mestrado acadêmico e doutorado e, entre 1999 e 2009, para mestrado profissional, apontam para o considerável desenvolvimento e ampliação da pós-graduação em todos os níveis. Todavia, quando essa ampliação é comparada com países referência¹⁹ em

¹⁸ As tabelas que ilustram esse capítulo, no PNPG 2011-2020, apresentam o número de cursos de pós-graduação entre 1976 e 2010.

¹⁹ O cálculo para essa conclusão é de portadores de título de doutor por mil habitantes na faixa etária entre 25 e 64 anos.

desenvolvimento científico e tecnológico como, por exemplo, os Estados Unidos e Alemanha, constata-se que a pós-graduação brasileira está aquém das expectativas dos órgãos governamentais responsáveis por gerenciar o sistema, em quantidade de doutores.

No tocante ao número de docentes que lecionam na pós-graduação, observa-se que até o final de 2009, o país dispunha de 25% dos seus professores atuando nas Ciências da Saúde e nas Ciências Biológicas. Entre docentes com vínculo permanente, visitante e colaborador, estatísticas mostram que a vinculação de visitantes é pouco expressiva. Para isso, o PNPG 2011-2020 sugere que a “ampliação dessa modalidade de vinculação por indução das Agências seria uma alternativa para reduzir custos, agregando qualidade aos programas” (BRASIL, 2010, p. 74).

De maneira geral, os gráficos, tabelas e diagramas expostos nesse capítulo do plano denotam que a pós-graduação brasileira, mesmo com o enfrentamento de uma série de desafios estruturais, financeiros e administrativos, manteve-se equilibrada ao apresentar crescimento no decorrer de sua história. E, a partir desse panorama, é possível visualizar modificações necessárias para dar continuidade e promover a expansão de alguns segmentos do sistema.

No capítulo *Projeções de crescimento da Pós-graduação brasileira* são difundidas as séries históricas de alguns índices, sendo que “séries históricas compreendem o número de alunos novos, matriculados e titulados na pós-graduação de instituições brasileiras, além de informações sobre o número de docentes no ensino superior e bolsas concedidas pela CAPES e CNPq” (BRASIL, 2010, p. 81). A realização da análise contou com o método estatístico de alisamento exponencial – proposto por Morettin e Tolo (2004) – para modelar e prever os futuros valores das séries históricas. Em razão do tamanho das séries, a previsão foi realizada para os três anos sequenciais, de modo a ampliar sua confiabilidade. O intervalo de tempo utilizado para aplicação da metodologia foi de 1976 a 2010. Os tópicos quantificados no capítulo anterior foram submetidos aos cálculos a fim de avistar a projeção numérica para a pós-graduação, de 2011 a 2013. O PNPG 2011-2020 sugere que esse método seja aplicado a cada três anos para estabelecer um novo estudo que indique previsões de crescimento. A preocupação volta-se para a adequação do modelo às informações a serem utilizadas e, nesse caso, foram analisadas as séries de números de cursos de pós-graduação, de discentes e de docentes inseridos na pós-graduação, de docentes no ensino superior e de bolsas concedidas pela CAPES e pelo CNPq.

O capítulo expõe, por meio de gráficos e tabelas²⁰, o saldo de crescimento para o triênio avaliado. Ao calcular a projeção de expansão da pós-graduação tem-se, em relação ao número de cursos de Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional, o aumento de 16%, 14%, e 35%, respectivamente, o que gera o acréscimo previsto, no total de cursos, de 16%, entre 2011 e 2013. O número de discentes obedece a mesma lógica: para os *matriculados* no Doutorado – 23%, Mestrado Acadêmico – 11% e Mestrado Profissional – 30%; alunos novos de Doutorado – 12%, Mestrado Acadêmico – 13% e Mestrado Profissional – 25%. Para titulados, o aumento registra respectivos 16%, 16% e 25% para os cursos.

No tocante ao número de docentes vinculados à graduação, os percentuais recaem sobre os seguintes níveis intelectuais: sem diploma de graduação; graduado; especialista; mestre e doutor. Em relação ao número de docentes com especialização, projeta-se o aumento de 11%, entre 2009 e 2012. Ao alcançar o mais alto nível de conhecimento da educação formal, projeta-se para o número de docentes na pós-graduação o aumento de 13%, em três anos. Em referência aos recursos disponibilizados para bolsas de mestrado e doutorado a perspectiva é de adição de 8,4% e 4%, respectivamente, fornecidas pelo CNPq, enquanto o número de auxílio concedido pela CAPES é de 27% para o doutorado e 28% para o mestrado.

A expansão da pós-graduação provém, entre outros fatores, do *Sistema de avaliação da Pós-graduação brasileira* que, como todo processo avaliativo, deve ser ajustado com frequência de modo a identificar as falhas e corrigir as distorções. O plano atual afirma ser a avaliação uma experiência efetiva, apesar das imperfeições, e aprimorá-la deriva do ajuste às mudanças e às exigências do conjunto de áreas de conhecimento. Segundo o PNPG 2011-2020, a avaliação é caracterizada em três eixos:

1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios de financiamento dos programas (BRASIL, 2010, p. 125).

Do início do processo de avaliação – de 1976 até 1997 – os programas eram classificados segundo escala alfabética de A a E de forma decrescente, ou seja, no topo do sistema estavam os que obtinham nota A. De 1997 em diante, o conceito passa a ser estabelecido por escala numérica de 1 a 7 de maneira crescente, com classificação de padrão internacional os programas com nota 6 ou 7. Com a implantação da escala numérica, a CAPES define que

²⁰ Esse material – gráficos, tabelas e processo de aplicação da metodologia selecionada – está disponibilizado no PNPG 2011-2020, p. 81-124.

os cursos com nota 7 teriam que passar por validação mediante parecer de consultores internacionais. Mesmo essa atividade sendo importante para o processo, não foi retomada nas avaliações consecutivas.

De acordo com o PNPG 2011-2020, a considerar pelos resultados obtidos, tudo o que aconteceu foi

[...] bom, contribuindo para a constituição de um sistema sólido, exigente e respeitado, e ainda é para alguns segmentos e certas situações; mas induz a um comportamento conservador daqueles programas que, estando na ponta do conhecimento e da pesquisa, poderiam ousar mais (BRASIL, 2010, p. 125).

Consideram-se dois momentos da história da pós-graduação brasileira que repercutiram no processo avaliativo: criação do mestrado, nos anos 1970, muito semelhante ao doutorado; e surgimento do doutorado, na mesma época. Desde o surgimento do sistema, as políticas governamentais enfatizavam sua expansão, ao passo que à CAPES ficava a responsabilidade pelo financiamento e pela avaliação da performance das universidades filiadas e, posteriormente pela combinação de parâmetros acadêmicos – produzir livros e papers, dissertações e teses, entre outros e pelo processo quantitativo.

Com o passar do tempo, foram introduzidas outras funções, “como a nucleação e a solidariedade, levando os Comitês a atentarem para a capacidade (de) ou o interesse dos programas mais fortes em cooperarem com e ajudarem os mais fracos” (BRASIL, 2010, p. 126). Além disso, passou-se a observar o impacto dos programas em determinada área de conhecimento, a fim de instigar a criação de outros cursos. Segundo o PNPG 2011-2020, esses parâmetros, apesar de “recentes e ainda conduzirem a uma nova cultura da pós-graduação, tinham e têm o potencial de abrirem novas perspectivas para a avaliação” (BRASIL, 2010, p. 126). Por fim, foi introduzido no sistema de avaliação o Ranking Qualis²¹, para revistas acadêmicas, de modo a se atingir o grau de confiança e de impacto. Essa classificação variava de acordo com a área de conhecimento, mas o maior peso estava nas ciências naturais e nas áreas tecnológicas e o menor nas ciências humanas e sociais. Entretanto, inúmeros questionamentos decorrem desse processo, acerca da estratificação proposta pelo Qualis Periódico e sua identificação com a qualidade, a exemplo de Vitor-Costa, Maia da Silva e Soriano (2012) que sugerem a necessidade de repensar o método de avaliação para que ele seja válido no tocante aos resultados da produção científica. Os autores consideram “fundamental um maior envolvimento por parte da comunidade acadêmica e científica, em discussões sobre

²¹ Consiste em um sistema de ranqueamento de periódicos a fim de estabelecer o índice de impacto das revistas acadêmicas, o que, de certa forma, dá sustentação para determinar se o programa é 4, 5, 6 ou 7 na ocasião da avaliação da CAPES, pois gera maior pontuação quanto mais elevado for seu índice de impacto.

as consequências que o uso desses indicadores baseados em citação pode trazer para a área da Educação Física” (2012, p. 581).

Nos últimos anos, a CAPES, dando continuidade no processo de modificações à pós-graduação brasileira, estabelece como curso nos PPGs o mestrado profissional, voltado para áreas profissionais e aplicadas. Ao abordar esse assunto, o plano afirma que

[...] no próximo decênio, a implantação de doutorados diretos em áreas básicas e tecnológicas poderá ser incentivada, uma vez que possibilita a absorção, pelos setores acadêmico e extra-acadêmico, de profissionais de alto nível, em idade muito mais favorável à atividade de criação de conhecimento, além de ter, socialmente e economicamente, um custo mais adequado (BRASIL, 2010, p. 127).

Com o ingresso direto no curso de doutorado, os órgãos públicos responsáveis pelo setor “resolvem” algumas pendências da pós-graduação, ou seja, potencializam a diminuição da idade de profissionais doutores, o aumento do nível de escolaridade no mercado e na academia e a redução o custo operacional do sistema.

Diante da situação observada no processo avaliativo, o documento adverte para a necessidade de realizar correções de percurso e, para tanto, dispõe de recomendações e princípios a serem desenvolvidos em 10 anos. Traz como princípios norteadores do sistema de avaliação “a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento”, aspectos que devem ser observados pelos Comitês e instâncias superiores. O PNPG 2011-2020 recomenda a criação de diferentes sistemas de avaliação que respeitem as características das instituições – universidades públicas humboldtianas²², comunitárias, públicas não-humboldtianas e as privadas (comunitárias ou não) – as de vocação acadêmica ou as de maior proximidade com o setor produtivo (mercado); a periodização da avaliação, para os cursos 6 e 7, de cinco anos ou mais, sem risco do programa ser rebaixado ou punido; a duração da avaliação menos alongada, por conta do monitoramento a ser realizado nos cursos e, independente da classificação, a introdução de critérios qualitativos; e as atribuições da CAPES como agência de fomento, com as FAPs – Fundação de amparo à pesquisa – desde que os cursos de mestrado e doutorado sejam pertinentes aos programas.

O PNPG 2011-2020 sugere como estratégia para “impedir o enquistamento do sistema e a ação dos *lobbies* das diferentes áreas, com seus particularismos” (BRASIL, 2010, p. 129), contratar consultores internacionais que monitorem o sistema de avaliação da CAPES, de modo a acompanharem a avaliação dos cursos 6 e 7, e auxiliarem o CTC e os Comitês. Antes de se

²² O princípio central da ideia humboldtiana de universidade é a famosa “unidade indissolúvel do ensino e da investigação”. Isto significa que a matéria a ensinar é, idealmente, um saber adquirido em primeira mão pelo docente na qualidade de investigador. Cf. SANTOS, J. M. B. *Bolonha e a ideia de Universidade*. Disponível em: [http://www.urbi.ubi.pt/060221/edicao/ op_santos.htm](http://www.urbi.ubi.pt/060221/edicao/op_santos.htm). Acesso em: 23 fev. 2014.

organizar o processo avaliativo deve-se ter em mente o perfil do profissional ou do pesquisador que se almeja, levando em consideração a demanda social e as particularidades de cada setor da sociedade. Em suma, as diretrizes propostas pelo plano para o sistema de avaliação são:

- 1 - A avaliação dos cursos 6 e 7 será realizada em intervalo maior de tempo, ficando os demais submetidos à periodicidade trienal, com monitoramento mais frequente, visando aferir a aproximação ou distanciamento dos indicadores exigidos para a melhoria de conceito.
- 2 - A CAPES deverá adotar, como um dos parâmetros de avaliação, a comparação com programas internacionais previamente estabelecida para a classificação de programas nos níveis de excelência: este expediente se aplicará aos cursos 5, 6 e 7.
- 3 - O desenvolvimento econômico e social do país deverá conduzir à formação, cada vez mais numerosa, de pós-graduados voltados para atividades extra-acadêmicas. Isso envolve a incorporação, no processo de avaliação, de parâmetros que não sejam exclusivamente os das áreas básicas e acadêmicas.
- 4 - A avaliação de programas poderá lançar mão de critérios que contemplem assimetrias, especialmente no caso de mestrados localizados em regiões em estado de desenvolvimento ainda incipiente.
- 5 - A avaliação dos programas de mestrado deverá apontar se, de fato, o programa em questão é acadêmico ou profissional; isso porque a rapidez da evolução e a abundância de mudanças, dentro de todas as áreas do conhecimento, podem induzir a repensarem-se as finalidades dos programas. Tal ponderação conduz a concluir-se que os mestrados profissionais não devem ser considerados, nem concebidos, como formação aquém da dos mestrados acadêmicos e devem ser avaliados com a ajuda de parâmetros específicos e apoiados dentro do sistema de bolsas.
- 6 - A avaliação dos programas de natureza aplicada deverá incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico, visando à geração de tecnologia e à formação, de fato, de profissionais voltados para o setor empresarial: esta diretriz leva à ponderação de outros itens para além de artigos e livros, bem como ao reconhecimento de teses e dissertações ajustadas às suas demandas e necessidades (BRASIL, 2010, p. 130-131).

Entende-se que esse capítulo constitui-se essencial para o entendimento das modificações a serem implantadas na pós-graduação em 10 anos, haja vista a função da avaliação como ferramenta que possibilita às agências e ao Estado regular o sistema de modo a atender às necessidades do mercado, como preconizam os encaminhamentos para os PPGs. A partir dos dados coletados é possível traçar perspectivas para a melhoria e correção dos aspectos que, porventura, demonstrarem problemas, o que não garante que essas medidas sejam aplicadas e os objetivos alcançados, caso não haja monitoramento. Aliás, nem tampouco o monitoramento pode garantir tal condição.

Dentre as recomendações, diretrizes e necessidades abordadas no capítulo, são apontadas algumas preocupações, como: a) a maneira como os programas podem funcionar em sistema de cooperação e quais ações poderiam permitir que os mais fortes colaborassem com os mais fracos; b) a avaliação como um método, mesmo que eficiente no tocante à tabulação de informações sobre a pós-graduação, mas que incentiva a autonomia de cada programa no “cada um por si”, ou seja, cada programa se preocupa apenas com o seu resultado e, por isso, não se mostra disponível para cooperar com outros programas; c) quais ações poderiam incentivar as

universidades consideradas fracas a alcançarem níveis de excelência, sem esquecer os crivos de qualidade, entendidos pelo PNPG 2011-2020 como importantes na criação e consolidação de cursos de mestrado e doutorado.

Criar estratégias, tanto para avaliação quanto para fomento, que permitam alcançar níveis de excelência no sistema de pós-graduação, considerando a diversidade do setor e enfrentando ambientes acadêmicos resistentes a novas experimentações, de cultura densamente disciplinar e pautados em especialidades é a questão levantada no capítulo *A importância da inter(multi)disciplinaridade na Pós-graduação*. Diante dessa necessidade, o documento aponta que o desafio será assegurar aos grupos de pesquisa Inter e Multidisciplinares

[...] o espaço que eles procuram em suas e entre as instituições – desafio organizacional e cuja necessidade de apoio deverá ser sinalizada pelo PNPG; a montagem, pelas agências federais e as FAPs, de linhas de financiamento voltadas para esses grupos, com comitês atentos às suas particularidades; a modelagem de parâmetros específicos, exigentes e diversificados, para a avaliação do grande número de programas que constitui a Grande Área, como a CAPES vem fazendo ao longo dos anos, atenta às suas especificidades e à necessidade de aperfeiçoá-los continuamente (BRASIL, 2010, p. 133).

A Área Multidisciplinar foi criada em 1999. Após a avaliação trienal de 2007, em virtude da expansão da área, ocorre a mudança do nome para Área Interdisciplinar, a qual passa a fazer parte da Grande Área Multidisciplinar, composta por 335 programas e cursos²³, distribuídos nas áreas: Interdisciplinar, que possui quatro subáreas: a) Meio Ambiente e Agrárias; Sociais e Humanas; Engenharia, Tecnologia e Gestão; b) Saúde e Biológicas; c) Ensino em Ciências e Matemática; d) Materiais e Biotecnologia. Esse crescimento trouxe uma dificuldade, qual seja, a de submeter áreas distintas à mesma coordenação e, portanto, seguir o mesmo regulamento para a pós-graduação. Diante disso, o PNPG aponta como solução

[...] uma reengenharia institucional – acompanhando a dinâmica e os desafios dos diferentes campos de conhecimento, e ao mesmo tempo refinando os parâmetros e introduzindo distinções conceituais, como as relativas ao Inter e ao Multidisciplinar – poderia proporcionar a flexibilidade requerida para tratar situações tão distintas, com repercussão no fomento e na avaliação (BRASIL, 2010, p. 134).

Promove-se a reestruturação institucional para que todas as áreas sejam contempladas e respeitadas em suas características, pois a Grande Área continuará seu processo de crescimento e, assim, cada vez mais, irá precisar de propostas e metas que a favoreçam. A fim de abarcar todas as áreas de conhecimento e organizar os temas em seus devidos espaços, o plano traz os conceitos Multidisciplinar e Interdisciplinar e toma como referência o documento de área da

²³ Segundo a CAPES, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) conta com 2914 programas com 4377 cursos (BRASIL, 2010, p. 136).

CAInter²⁴, que explica a primeira como sendo “estudo que agrega áreas de conhecimento em torno de um ou mais temas, no qual cada área ainda preserva sua metodologia e independência” e, a segunda, como a “convergência de duas ou mais áreas do conhecimento” que não pertençam à mesma categoria e que contribuam com o avanço científico e tecnológico; que se relacionam reciprocamente para criar novos conhecimentos, novos produtos, gerando assim, um novo profissional, o que o plano afirma também ser tarefa da área multidisciplinar (p. 135).

Com 10 anos integrando o SNPG, a Grande Área possui, na visão do PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010), corpo docente e discente preparado para promover auto avaliação e determinar procedimentos, metas e diretrizes de incentivo ao surgimento de novos cursos nesse formato e modificações necessárias para sua efetivação e consolidação no sistema. Segundo esse documento “o desafio será fazer o ajuste e a sintonia entre a dinâmica da pesquisa, chegada a experimentações do novo e nada resignada a fronteiras e barreiras, e o *designer* institucional do ensino, muitas vezes conservador e defasado”. Afirma ainda que, caso necessário, deve afastar-se das determinações disciplinares – mono, pluri, inter, multi – e “confiar-se na abertura e plasticidade da pesquisa, que afinal deve ser a alma da Universidade da Pós-graduação” (BRASIL, 2010, p. 137).

É comum a ocorrência de disparidades entre as áreas, principalmente as não-tradicionais, como a Multi e a Interdisciplinar. Ainda assim, as agências precisam organizar políticas diferenciadas para tais cenários e, com isso, propiciar máxima compreensão dos métodos e procedimentos dessa nova forma de produzir conhecimento. Mesmo demonstrando nas avaliações trienais o constante crescimento de áreas criadas a partir da fusão de áreas disciplinares, há necessidade de reflexão e implantação de corretores de rota. O surgimento da área Interdisciplinar denota uma das mudanças fundamentais, apesar de que leva certo tempo para que os resultados sejam percebidos.

Nessa perspectiva, o PNPG aponta como problemas encarados pela Grande Área e que devem ser observados pelas agências na construção de ações para esse segmento da pós-graduação

[...] a exigência de diploma na área disciplinar, dificultando aos candidatos oriundos de programas e cursos Inter e Multi a participação em concursos de admissão de professor; as revistas hiper-especializadas e os comitês ultra-disciplinares, que barram a veiculação da produção acadêmica contendo elementos outros que não apenas aqueles disciplinares; os comitês e pareceristas das agências, quase todos disciplinares e pouco dispostos a reconhecer tanto a pertinência quanto a relevância de experiências não estritamente disciplinares. A isso, somam-se o próprio mercado e o setor privado, ainda conservadores em importantes segmentos e pouco propensos a contratar profissionais com perfil Inter ou Multidisciplinar (BRASIL, 2010, p. 139).

²⁴ A sigla CAInter significa Coordenação de Área Interdisciplinar da CAPES.

Descritas as dificuldades de expansão da Inter e da Multidisciplinariedade nos cursos de pós-graduação, o PNPG aponta algumas recomendações, a considerar: alguns parâmetros devem predominar; os programas, as áreas de concentração e as linhas de pesquisa precisam funcionar de maneira integrada efetivamente e não apenas promover simples junções ou associações entre disciplinas; os pesquisadores precisam ter “boa ancoragem disciplinar e formação diversificada”; o currículo deve ser flexível; a padronização da instituição para dupla ou tripla orientação de um mesmo projeto – o PNPG entende que esse formato de orientação pode colaborar para o crescimento da Grande Área.

Recomenda-se que seja convencionada a Agenda Brasileira de Pesquisa – pela CAPES e também órgãos e ministérios – e, nela estabelecem-se as prioridades e os problemas estratégicos. O documento sugere que o modelo fornecido pelos australianos e adaptados para a realidade brasileira sejam seguidos, e com base nesse formato, aconselha que a CAPES promova encontros científicos que possibilitem discussões sobre a pós-graduação e que assuntos pertinentes aos cursos Inter e Multidisciplinares estejam na pauta dessas reuniões. Advoga ainda que, na busca por excelência e pelo topo do sistema, ocorra a introdução e o incentivo à nova política de formação de cursos; que áreas mais fracas busquem o apadrinhamento de áreas mais fortes para que se tornem mais densas, pois a prioridade da CAPES será por credenciar propostas de departamentos consolidados, programas disciplinares bem avaliados ou grupos de pesquisa permeados por atividades que visem à excelência.

O PNPG entende a importância da questão da Multi e Interdisciplinaridade, tanto no ensino quanto na pesquisa, e sugere a criação de novos grupos de pesquisa e docentes qualificados a fim de apresentarem propostas para novos programas. Outra recomendação do plano quanto ao critério produção docente, da avaliação da CAPES, é que os Comitês devem contar as revistas classificadas no sistema *Qualis*, a considerar também a produção que se apresenta como diferente da sua área disciplinar, e que uma diretriz complementar deve incidir sobre a pesquisa. Ainda, o documento sinaliza

[...] que a prática corrente em muitos CAs de agências de fomento, notadamente os do CNPq, de somente considerarem na avaliação do pesquisador as publicações realizadas dentro de sua área disciplinar, servem de elemento fortemente desestimulante para que pesquisadores bem estabelecidos em suas respectivas áreas invistam tempo no estudo de problemas de natureza Inter ou Multidisciplinar. Para combater essa distorção, as agências deverão valorizar fortemente o envolvimento desses pesquisadores nessas temáticas, fazendo a sinergia entre o ensino e a pesquisa, com claros benefícios para o sistema (BRASIL, 2010, p.142).

Essa proposta demonstra a preocupação do documento em reafirmar as ideias, pois traz novas diretrizes para a natureza dos cursos de pós-graduação, e carece ser esclarecedora a fim de não gerar dúvidas. Com isso, alguns ajustes devem ser priorizados para que as inovações possam ser implantadas sem que o pesquisador seja prejudicado ou questionado caso queira transitar por diferentes áreas. É esperado, pelo PNPG 2011-2020, que grupos e instituições tradicionais tenham críticas a essas modificações, mas, a exemplo do que acontece nos Estados Unidos, em que experiências bem sucedidas em cursos Multidisciplinares foram agraciadas com conceito A, considera-se que, no Brasil, também há chance de promover outras possibilidades de pesquisa científica, por meio de cursos Inter e Multidisciplinares, contribuindo para a melhoria do SNPG no Brasil.

Como outra meta estabelecida pelo PNPG 2011-2020 tem-se a correção das assimetrias regionais, que consiste em diminuir a diferença quantitativa e qualitativa de programas de pós-graduação numa perspectiva territorial do país, ou seja, promover a correção das desigualdades, assunto esse tratado no capítulo *Assimetrias – distribuição da Pós-graduação no território nacional*²⁵. Pode-se falar que as assimetrias acontecem entre regiões, entre instituições pertencentes à mesma região, entre estados, entre as mesorregiões ou entre áreas de conhecimento, e coincidem com os contrastes socioeconômicos e culturais existentes. O plano esclarece que políticas de indução e correção das assimetrias já existem e vêm apresentando bons resultados, pois se propõem a “reduzir as assimetrias entre as áreas de conhecimento; ao mesmo tempo em que buscam incentivar a criação, o fortalecimento ou a expansão do sistema de pós-graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional” (BRASIL, 2010, p.145).

Os centros de excelência da pós-graduação foram estabelecidos em regiões específicas do país e, apesar de contribuírem para a formação de massa crítica de doutores que impulsionam a expansão do sistema, acabam por fortalecer determinada região em detrimento de outras. Para o PNPG 2011-2020, refletir sobre as assimetrias remete a questões a serem consideradas, as quais são sinteticamente expressas nos seguintes questionamentos:

1 – definir as políticas de indução e incentivo à pós-graduação com um olhar nas regiões e nas unidades da federação é eficaz na redução das assimetrias? 2 – A redução

²⁵ Nesse capítulo não está descrito o item que especifica as recomendações, o que ocorre em razão de já existirem políticas de indução para redução de assimetrias regionais, que devem apenas ser aprimoradas, consolidadas e ampliadas, segundo os programas de indução criados pela CAPES e os Editais de Pró-equipamentos – que favorecem cursos com nota 3. Todavia, o plano afirma que “não se verificam atualmente programas semelhantes nas demais agências de fomento que, em geral, têm foco específico na excelência e não no apoio aos grupos emergentes” (BRASIL, 2010, p. 153).

das assimetrias deve ter como alvo a produção de homogeneidade de indicadores de pós-graduação e entre áreas do conhecimento em todas as unidades da federação? (p. 145-6).

Segundo o plano, a análise das assimetrias regionais pode assumir diferentes perspectivas quando verificamos o território nacional em mesorregiões e por unidades de federação. Por mesorregiões, percebe-se a concentração maior de programas nas regiões metropolitanas – mais na faixa litorânea, que se relaciona às condições amplas de ocupação e desenvolvimento do país, sendo que, observadas as unidades de federação, têm-se que as regiões sul e sudeste concentram maior número de cursos. O plano afirma que, ao averiguar essa situação por mesorregião, tem-se o diagnóstico mais preciso que “permite orientar políticas estratégicas de desenvolvimento científico e tecnológico identificadas com as vocações de cada mesorregião, consolidando o processo de interiorização do ensino superior brasileiro” (BRASIL, 2010, p. 146). Essas constatações são fruto da apreciação de figuras trazidas no plano que abordam a distribuição de programas, de bolsas, de docentes de programas em relação à população, nas mesorregiões do Brasil em 2009.

Alguns fatores podem influenciar as assimetrias regionais, como a ausência de instituições de nível superior em alguns locais do país, o que inviabiliza o surgimento de programas de pós-graduação ou até a ineficácia de políticas de indução aplicadas até então. A busca pela interiorização do ensino superior de qualidade é um dos pressupostos do PNPG como meio para a propagação do sistema.

A manutenção dos grupos de excelência e o apoio aos programas emergentes constituem-se como preocupações evidentes no PNPG, haja vista que uniformizar, ou pelo menos fornecer subsídios para que todas as regiões do país possam colaborar com o desenvolvimento científico e tecnológico é, segundo o documento, responsabilidade de ações políticas consistentes e viáveis. Nesse momento, a participação efetiva das IES que integram os centros de excelência pode ser significativa na proposição de parcerias que permitam o crescimento de programas em processo de crescimento ou, até mesmo, o surgimento de novos programas. Daí entendemos que uma das estratégias de redução das assimetrias estaria ancorada na distribuição de fomento de modo a dar subsídios para os programas em processo de implantação de cursos, a partir da lógica de que os programas já consolidados têm um status privilegiado no cenário da pós-graduação brasileira. Com base na leitura dos documentos, pudemos perceber que os programas já consolidados acabam por ser favorecidos pelo modelo CAPES de avaliação que, por sua vez, determina a distribuição de recursos. Outra estratégia válida na correção das assimetrias seria o sistema de parcerias entre instituições que possuem

programas consolidados com aquelas que desejam implantar programas e submeter cursos de pós-graduação.

Estreando no PNPG como uma das estratégias para a pós-graduação no próximo decênio, o assunto *Educação Básica: um novo desafio para o SNPG*, é tratado a partir do entendimento de que a melhoria da base do ensino pode trazer benefícios para o sistema e ocasionar resultados até o nível da pós-graduação. Por entender que esse nível da estrutura educacional possui relação de interdependência com os demais, faz-se necessário tratar a educação brasileira de maneira sistêmica.

Não é novidade presenciar docentes do ensino superior queixarem-se do baixo nível de conhecimento dos alunos que ingressam na graduação e que “tais reclamações e queixas se estendem às etapas educacionais anteriores cursadas por esses alunos, ficando explícito que não houve o satisfatório aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 155). Entende-se que os alunos estão ingressando na graduação com dificuldades de aprendizagem advindas de outros níveis educacionais que acabam prejudicando sua vida acadêmica, pois as lacunas da formação precisam ser sanadas para que, entre outros competências, o aluno seja capaz de desenvolver pesquisa científica.

O PNPG 2011-2020 anuncia as mudanças realizadas pela CAPES no âmbito do ensino, bem como a preocupação da agência em propor ações voltadas para a educação básica. Esclarece que a CAPES apresenta contribuições significativas que têm por objetivo atender às demandas e aos problemas sociais, a exemplo do que se observa no texto:

[...] nos últimos anos, a CAPES, cuja preocupação inicial se restringia à garantia das condições acadêmicas para que os pesquisadores desenvolvessem as suas pesquisas com eficiência, passou a estimular o princípio de que os programas de pós-graduação tenham uma maior preocupação com as demandas da sociedade (BRASIL, 2010, p. 156).

O desenvolvimento científico, segundo o documento, proporciona avanços nos diversos setores da sociedade, mas não especifica diretamente quais e como. Observa ser necessário que os cidadãos estejam preparados para colaborar com a relação ciência-sociedade e, por meio do conhecimento, decidirem e agirem de maneira autônoma, pois “nos dias atuais, o exercício da cidadania requer conhecimento de ciências, bem como das metodologias adotadas pelos cientistas nas suas pesquisas” (BRASIL, 2010, p. 157). O plano afirma existir chance real do Brasil “se tornar a quinta potência econômica mundial” nos próximos dez anos e considera como empecilho para o sucesso a carência de mão de obra qualificada para preencher novas

funções de trabalho, mas também não discrimina como isso contribui com a melhoria das condições educacionais no nosso país.

O baixo nível de escolaridade não se refere apenas ao ingresso de crianças e jovens nos estágios da educação básica, mas também à condição intelectual demonstrada pelos alunos brasileiros nos diversos testes que avaliam seu desempenho escolar, o que ratifica sua qualidade deficitária. Aliás, a educação de qualidade é discutida pelo PNPG como aquela que

[...] deve preencher um leque significativamente grande de atribuições, dentre elas a de garantir o acesso e a permanência dos alunos à escola, promover as aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento individual, atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais, com diferentes capacidades e interesses e tratar de forma diferenciada os estudantes, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimentos equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2010, p. 160).

Segundo a Constituição Federal do Brasil, de 1988, no artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 160). Outros documentos governamentais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), estabeleceram em seus escritos objetivos, diretrizes e metas para a educação básica com vistas a corrigir as distorções, melhorar as condições de trabalho para os professores e incentivar o ingresso e a permanência dos alunos nos diversos níveis escolares. O PNPG discorre sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR), que veio acoplado ao PDE, com ações estruturantes compostas por quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e Profissionais da Educação; Práticas Pedagógicas; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

No que tange à pós-graduação e à melhoria da qualidade da educação, o PNPG 2011-2020 orienta que todos os cursos se envolvam no desenvolvimento desse novo programa e não apenas os cursos voltados especificamente para a educação, e sugere ainda que

[...] o novo programa deverá aproveitar a força das novas diretorias da CAPES e dialogar, sim, com os programas de formação de professores, com diretorias da CAPES e com os núcleos da área de educação, mas deverá ir além, envolvendo também outras áreas, tais como a engenharia, a administração e as ciências políticas. Esperamos que o envolvimento das diferentes áreas traga novas ideias para o sistema e que estas possam contribuir para a identificação de caminhos alternativos que possibilitem melhorar de fato a qualidade social da educação básica (BRASIL, 2010, p. 164).

Tomando como base o panorama educacional brasileiro, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010) assinala os dez principais desafios da Educação Nacional no próximo decênio, de responsabilidade do Estado e da sociedade: a extinção do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar público, gratuito e de qualidade para a educação infantil, ensino fundamental e médio; a democratização e a expansão da oferta no ensino superior, com primazia para a qualidade acadêmica; a expansão da educação profissional, visando atender à demanda do mercado e da sociedade; a oportunidade e o respeito aos estudantes com necessidades específicas – indígenas, quilombolas, povos do campo, deficientes e outros; a escola de tempo integral; a implantação do sistema nacional de educação de maneira integrada – esfera municipal, estadual e federal; o investimento de, cerca de 10% do PIB até 2014²⁶; a instauração de padrões de qualidade para cada nível educacional; a valorização dos profissionais, proporcionando formação continuada, melhores salários e plano de carreira. Diante disso, é perceptível a complexidade do tema e, por isso, requer ser tratado de maneira interdisciplinar.

Mesmo sendo realizadas ações nas esferas municipal, estadual e federal na melhoria da educação, segundo o PNPG “não foram suficientes para melhorar a qualidade e nem mesmo garantir a permanência, por exemplo, no ensino médio, onde as taxas de evasão são alarmantes” (BRASIL, 2010, p. 166). Desse modo, o plano sugere que inicialmente seja feito o diagnóstico real da situação da educação básica no Brasil a fim de detectar com veracidade os problemas, as distorções, os setores com maior carência, e assim apontar soluções de curto, médio e longo prazo a serem implantadas para a melhoria do sistema. O que se tem estatisticamente é resultado da aplicação de instrumentos que mensuram o desempenho dos alunos, como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumentos esses que entendemos como não completos para efetivamente avaliar a educação básica brasileira, o que tornou de conhecimento público as disparidades entre regiões e até mesmo entre escolas de um mesmo lugar, algo constituído como desafio para o SNPG “uma vez que o estabelecimento desses valores requer que levemos em consideração as diferenças regionais e os níveis educacionais oferecidos pelas escolas” (BRASIL, 2010, p. 168). Por isso, há necessidade da participação de áreas diversificadas do ensino superior na educação básica de modo que elas possam olhar para o mesmo objeto sob diferentes perspectivas.

²⁶ Atualmente, o Brasil investe 5,8% do PIB em Educação. Cf: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/06/1465280- apenas-quatro-paises-destinam-10-do-pib-para-a-educacao.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2014.

Quanto à formação e à valorização dos profissionais, o PNPG entende que sua função tem se modificado com o passar dos tempos. O professor e os outros integrantes da comunidade escolar deixaram de ser meros propagadores de conhecimento e passaram a desempenhar funções singulares, pois devem estar aptos a encadear os saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho. Na busca por contribuir para a formação docente qualificada, a CAPES propõe programas para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores. Por essas e outras razões o plano volta-se para a educação básica como estratégia e entende que

[...] a discussão sobre a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração digna, quanto à promoção da melhoria das condições de trabalho destes profissionais, no que se refere, por exemplo, ao número de alunos por turma, sob pena de investirmos na formação de profissionais que não irão exercer a profissão (BRASIL, 2010, p. 171).

Segundo o plano, definir os objetivos da educação básica face ao aumento das atribuições da escola constitui-se como imprescindível ao processo de melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Primeiro deve-se realizar o mapeamento da situação da educação em diversos aspectos, contando sempre com a colaboração da comunidade escolar em parceria com a sociedade. As múltiplas funções e a rápida multiplicação dos conhecimentos, por vezes, torna os procedimentos adotados no âmbito escolar obsoletos e defasados. O PNPG preconiza que sejam ouvidos os profissionais da escola em seus anseios e expectativas, os membros da sociedade no que esperam do espaço educacional, e que a comunidade e a sociedade possam participar ativamente da construção do regimento escolar. Afirma ainda que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve atuar como facilitador da gestão democrática, tornando-o de conhecimento dos professores para que possam trabalhar de forma integrada entre as áreas de conhecimento (BRASIL, 2010).

O papel do SNPG consiste em planejar as discussões entre os diversos atores do setor educacional, e, para que o envolvimento entre as áreas de conhecimento aconteça efetivamente, o PNPG 2011-2020 recomenda as seguintes diretrizes:

- Ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena.
- Ampliação dos editais destinados à valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica, como PRODOCÊNCIA, PIBID, Novos Talentos, entre outros.
- Ampliação da interação dos programas de pós-graduação e da Universidade Aberta do Brasil com os cursos de licenciatura, no sentido da promoção da melhoria da qualidade da formação dos professores.

- Ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR.
- Estímulo à participação de cursos de pós-graduação de outras áreas do conhecimento além da Educação nas questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica.
- Estímulo ao desenvolvimento de estudos visando à formatação do ensino de ciências na Educação Básica, instrumento fundamental para a construção da cidadania (BRASIL, 2010, p. 177-8).

Dando sequência à leitura e apreensão do PNPG, outros temas são por ele tratados como estratégicos para a expansão da pós-graduação, entre eles o capítulo intitulado *Recursos humanos para empresas: o papel da Pós-graduação*, que demonstra a atuação da pós-graduação como geradora de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, respeitando os setores econômicos e atendendo à demanda nacional. Com o advento da indústria, no Brasil, intensifica-se a necessidade de dispor de mão de obra qualificada para atuação nesse setor. Numa perspectiva histórica, durante a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos estabelecem acordos diplomáticos de investimento em indústrias no Brasil, mas o que se configura após o término do conflito é que a prioridade americana centrava-se em reconstruir a Europa e o Japão, restando para o Brasil “recorrer aos influxos de capitais privados para financiar o seu desenvolvimento econômico” (BRASIL, 2010, p. 179).

Com o surgimento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), da Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobrás) e de órgãos financiadores, o Brasil passa a atribuir “importância estratégica ao desenvolvimento científico e tecnológico e ao crescimento industrial” (BRASIL, 2010, p 179) e, a partir disso, indústrias vão sendo instaladas no país. Em 1960, surge a pós-graduação, que, nas décadas seguintes, por meio da CAPES, do CNPq e do FINEP, consolida-se e centraliza seu trabalho no avanço científico. O que se apresenta como paradoxal na relação entre a pós-graduação e as empresas é que as instituições acadêmicas funcionam com produção a longo prazo e, o setor empresarial, requer resultados rapidamente. Logo, cabe o questionamento se essa relação não instrumentalizaria a pós-graduação e deturparia seu sentido em relação à formação humana e profissional, quando o foco, a partir dessa abordagem, parece estar no mercado.

Nesse cenário de expansão industrial, científica e tecnológica, no Brasil, surge um novo paradigma – o da inovação – entendido pelo PNPG 2011-2020 como “um dos fatores decisivos para o desenvolvimento econômico e social de uma nação”. Esse documento amplia seu entendimento do tema ao afirmar que “implica não somente tecnologia, máquinas e equipamentos, mas vai além, contemplando também mudanças incrementais, novas funcionalidades, bem como melhorias na gestão ou novos modelos de negócios, associados à

conquista ou criação de novos mercados”. É nessa lógica que os órgãos governamentais apropriados para esse fim incentivam, por meio de ações políticas, a integração do setor de CT&I às políticas da indústria que, ao incorporarem inovação em sua produção, ampliam a competitividade global, colaborando para a incorporação de cientistas e engenheiros altamente titulados no *staff* das empresas (BRASIL, 2010, p. 180).

Ao abordar essa situação, o plano admite que

[...] a presença de mestres e doutores no setor empresarial é diferencial competitivo para as indústrias que optam pela inovação. Cientistas e engenheiros qualificados são necessários para produzir uma base ampla de conhecimento relevante para o país e para a solução de problemas atuais e futuros (BRASIL, 2010, p. 189).

A presença de profissionais pós-graduados nas empresas subentende alto nível de qualificação e gera status científico para esse setor, o que, além de promover a inovação, redireciona os mestres e doutores para espaços diferentes das universidades, pois grande parte desses ainda permanece na academia após titulados. Uma preocupação do PNPG em relação a esse assunto é que, no Brasil, muitas instituições se intitulam universidade mas não apresentam características que a qualifiquem nesse formato. Isso se difere dos Estados Unidos, que dispõem de cursos de nível superior com duração de dois anos e, mesmo assim, não utilizam a nomenclatura universidade, pois compreendem cursos com perfil técnico de formação.

Para que essa estratégia se efetive no cenário nacional faz-se necessário, segundo o PNPG, que as diretrizes estabelecidas sejam implantadas e os programas rigorosamente avaliados. Para tanto, “deve-se contar com sistemas de informação e indicadores de C&T precisos com mecanismos de assessoria que permitam a análise competente dos projetos e programas” (2010, p. 192). O PNPG aponta ainda desafios para assegurar a conexão entre mundo acadêmico e empresarial, como:

- elaborar estratégias para melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, promovendo ao mesmo tempo a ampliação e a diversificação do ensino médio e da educação superior, inclusive com a oferta de cursos de curta duração e a adoção do sistema de ciclos, e não apenas em universidades, facilitando e induzindo a possibilidade de aproveitamento de créditos entre cursos de diferentes modalidades e permitindo “pontes” que não prolonguem desnecessariamente a permanência nos cursos superiores;
- criar novas formas de inserção no mercado de trabalho, de jovens de nível técnico, bem como de quadros formados por instituições de educação superior não-universitárias ou por ciclos iniciais de instituições universitárias;
- estimular e promover a absorção de mestres e doutores por empresas;
- fortalecer o papel das instituições públicas de educação superior na formação de professores para a educação básica;

- ampliar substancialmente a pós-graduação brasileira com ênfase nas áreas tecnológicas e engenharias, as quais podem contribuir de maneira estratégica para o desenvolvimento de setores como, por exemplo, energia, telecomunicações, automotivo, petroquímico e químico, farmacêutico, odontológico e médico-hospitalar, siderúrgico, aeronáutico, eletrodomésticos, agronegócio, alimentos e têxtil, dentre outros;
- estimular, na pós-graduação uma agenda de formação de talentos para apoiar os processos de inovação no parque industrial do País, observando-se as tendências futuras, de maneira a fortalecer as habilidades e competências dinamizadoras da competitividade global;
- apoiar iniciativas nos programas de pós-graduação que contemplem uma melhor integração entre universidades, governo e empresas, por meio da construção de redes de produção de conhecimento, baseadas na interdisciplinaridade, na aplicabilidade e na responsabilidade social do conhecimento, com políticas indutoras para a pesquisa em tecnologias sociais e vinculadas à preocupação com a sustentabilidade (BRASIL, 2010, p. 193).

Essas mudanças, como entendemos, podem ser significativas no tocante à formação de recursos humanos de alto nível para atuar em diferentes setores de um país, que não fiquem restritas ao ambiente acadêmico, visando à aplicação dos conhecimentos advindos da academia em espaços que permitam a aproximação das pesquisas científicas em busca da solução de problemas sociais. Todavia, os programas e cursos precisam estar aptos a formar esse profissional, respeitando a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão – e também os aspectos burocráticos que a regem.

Pensando nisso e levando em consideração os programas criados pelo governo na tentativa de criar estratégias que objetivem amenizar problemas sociais em alguns segmentos da sociedade, o PNPG 2011-2020 estrutura o capítulo *Recursos humanos e programas nacionais*, o qual aborda diversos setores socioeconômicos que, face à mundialização, carecem de ajustes estruturais e funcionais a fim de atenderem às necessidades do país e solucionar adversidades que possam interferir no progresso do Brasil. O grande desafio brasileiro para o próximo decênio consiste em:

[...] formar e educar pessoas especializadas para atender o desejável desenvolvimento nas áreas de energia, crescimento populacional nas metrópoles, preservação do meio ambiente, defesa, monitoramento e controle do espaço aéreo e de nossas extensas fronteiras terrestres e marítimas, desenvolvimento de transporte eficiente de pessoas e cargas, ampliação e melhoria da produção de alimentos, monitoramento e previsão de fenômenos meteorológicos extremos, uso e preservação dos recursos hídricos, exploração sustentável da biodiversidade e desenvolvimento de produtos e serviços nas áreas com pouco desenvolvimento no Brasil atual (BRASIL, 2010, p. 195).

Esse documento trata de recursos e desafios do país nos próximos anos, indicando percursos que podem ser trilhados e que permitam, assim, que o Brasil “tome lugar entre as

grandes potências”. Considera-se como desafios brasileiros, em consonância com os programas nacionais projetados, assuntos pertinentes à *água; energia* (petróleo e gás natural, hidroelétricas, termelétricas, combustível fóssil, energia nuclear, energia solar, energia fotovoltaica, energia eólica, álcool e biomassa); *transporte* (ferroviário, aquaviário, naval, rodoviário, aéreo e infraestrutura de aeroportos e controle aéreo); *controle de fronteiras; agronegócio; Amazônia; mar* (Amazônia azul); *saúde; defesa; justiça, segurança pública e criminologia; programa espacial e desequilíbrio regional*.

Entendemos que alguns dos temas abordados pelo PNPG já se constituem como assunto de discussões acadêmicas, governamentais e midiáticas. Contudo, é necessária a implementação de ações políticas no tocante a solucionar os problemas enfrentados por esses setores, que se configuram como intimamente ligados ao processo de ascensão de um país que almeja, em 10 anos, alcançar índice superior na classificação de desenvolvimento. Porém, observamos que os temas abordados são restritos a áreas de conhecimento específicas e que se referem aos assuntos a serem tratados pelo plano e pelo Estado como prioritários para solucionar adversidades sociais.

Um dos fatores que impedem o Brasil de competir igualmente com outros países em pesquisa e produção científica é o fato de que o processo alfandegário e a burocracia no sistema de importação brasileiro acarreta prejuízos em experimentos. Quer dizer que, enquanto outros países recebem reagentes e produtos para realização de experiências, no Brasil, esse mesmo processo pode durar meses, o que muitas vezes ocasiona a perda do material, que estraga ou perde a validade. Assim, segundo o documento, rever a burocracia acerca desses procedimentos pode proporcionar agilidade no processo de trabalho e apreensão dos resultados. Além disso, propõe-se também utilizar conhecimento genuinamente brasileiro, desvencilhando-se da dependência de outros países.

Por falar em tornar o país conhecido internacionalmente, o tópico *Internacionalização da Pós-graduação e a cooperação internacional*, concentra-se primeiramente “no exame da produção científica, enquanto medida da presença internacional da ciência brasileira, para posteriormente abordar as ações e mecanismos de cooperação internacional e suas sinergias com as atividades de publicação” (BRASIL, 2010, p. 223). É possível constatar que o interesse pela internacionalização da pesquisa advém do aumento da publicação de artigos em periódicos de circulação internacional indexados. Porém, verificamos que, na prática, ocorre o oposto, ou seja, o interesse em aumentar as publicações internacionais se deu em detrimento do incentivo às trocas científicas internacionais.

Na ocasião da análise dessa seção, por se tratar de uma exposição de tabelas e gráficos com percentuais e dados numéricos, a primeira impressão foi a de que se tratava essencialmente de uma abordagem de aspectos quantitativos do sistema e não de qualidade. Entretanto, contradizendo o observado no decorrer do capítulo, o próprio texto inicia o subtópico *Avanços recentes da produção científica* com a seguinte afirmação: “o avanço da ciência brasileira em termos qualitativos tem sido notável nas últimas décadas” (BRASIL, 2010, p. 223).

É inegável que o número de cientistas brasileiros atuando em outros países e de parcerias internacionais promovidas pelas agências de fomento, federais e estaduais, tem aumentado. Mas, reconhecer que mesmo com a expansão da internacionalização há muito ainda o que discutir e projetar nesse aspecto a fim de alcançar níveis de excelência – como afirmam diversas vezes os documentos nos vários aspectos que abordam – é o primeiro passo para promover as modificações necessárias.

O Brasil participa de alguns programas que instigam a cooperação internacional, que envolvem cientistas, instituições, ministérios e suas agências de fomento, e as FAPs – Fundações de Amparo à Pesquisa. As principais agências atuantes na colaboração internacional são a CAPES, o CNPq o FINEP e as FAPs. Quanto às instituições e empresas, verifica-se a presença do Instituto Butantan, da Fundação Oswaldo Cruz, da Embrapa e da Petrobrás. Destaca-se nas diversas áreas científicas “a crescente participação dos cientistas brasileiros na produção de conhecimento em escala mundial, aferida pelas principais bases de dados (ISI e SCOPUS) de artigos de periódicos indexados” (BRASIL, 2010, p. 252). Segundo o PNPG 2011-2020, a expansão e a consolidação da pós-graduação no Brasil, nos últimos anos, colaborou consideravelmente para o aumento da produção científica. Tais dados são corroborados pelo aumento significativo da produção científica em periódicos nacionais e internacionais, bem como pela produção de dissertações, teses e livros/capítulos.

Quanto ao financiamento, o PNPG afirma que, diante das propostas estabelecidas pela Agenda Nacional de Pesquisa²⁷, será necessária a colaboração dos ministérios e das agências federais e estaduais, e que as políticas públicas deverão buscar reduzir as assimetrias regionais, por intermédio das FAPs. Traz ainda a necessidade da criação de mecanismos para que as universidades possam receber doações e investimentos, assim como acontece na área da cultura, o que pode gerar certa dependência das universidades em relação ao setor privado. O capítulo

²⁷ A Agenda Nacional de Pesquisa atua como indução estratégica, organizada em torno de temas, de acordo com sua relevância para o país e das oportunidades que se avizinham. Contam também com a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais, com repercussão direta no SNPG e como matéria de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e a parcerias entre as universidades e os setores público e privado (BRASIL, 2010, p. 18).

em questão mostra os investimentos realizados na pós-graduação pelas principais fontes financiadoras, além da projeção de custos para ampliar a formação de recursos humanos pós-graduados, ajustados à previsão de expansão do SNPG. O PNPG 2011-2020 afirma que “a identificação de todas as possíveis fontes de financiamento das atividades vinculadas à pós-graduação envolve certas dificuldades, devido à ausência de uma metodologia consolidada a ser aplicada pelas entidades e órgãos financiadores” (BRASIL, 2010, p. 255).

Saber as condições em que se encontra o investimento na pós-graduação brasileira configura-se como essencial para estabelecer as metas, e, a partir disso, decidir os instrumentos e as estratégias apropriadas para o alcance do panorama desejado. Sabendo que para alcançar o número de doutores necessário para ter excelência – como em outros países do mundo – o Brasil precisaria de cerca de 30 anos, dando continuidade ao que tem realizado hoje, o que se propõe é acelerar esse processo para que, em 10 anos, o número de doutores já tenha aumentado consideravelmente.

Ao analisar o financiamento nos programas e cursos de pós-graduação no Brasil, dois desafios podem ser destacados: primeiro, o “esforço para se aumentar os investimentos na área de CT&I, que pleiteou uma maior participação no PIB; o segundo, para incentivar o setor empresarial a investir mais na capacitação dos seus quadros, condição necessária para o aumento da competitividade nacional” (BRASIL, 2010, p. 258). Os gráficos apresentados no documento mostram os investimentos feitos pela CAPES e pelo CNPq em diversos segmentos da pós-graduação, demonstrando que o maior contingente de fomento é destinado à concessão de bolsas de mestrado e doutorado. Investimentos estaduais feitos pelas FAPs também são trazidos no plano, bem como o total, fruto da soma de investimentos realizados pela CAPES, pelo CNPq e pelas FAPs.

Por isso o documento recomenda que

[...] políticas específicas devem ser implementadas para estimular a cooperação e integração de todos os segmentos da sociedade em busca de maior capacidade de inovação e, conseqüentemente, de competitividade, para se evitar que o setor acadêmico ainda permaneça com baixo envolvimento tecnológico (BRASIL, 2010, p. 279).

O setor empresarial é visualizado como aquele que tem papel importante nesse contexto, pois deve ser estimulado a aumentar os recursos e a investir em treinamento para capacitar mestres e doutores. Em razão da proposta de inserir pós-graduados nas empresas, o PNPG entende a necessidade de flexibilizar o regime de dedicação exclusiva já registrada na proposta MEC/MPOG. Com isso, os profissionais titulados podem colaborar no setor empresarial, além de desenvolverem atividades acadêmicas rotineiras.

Uma questão a ser considerada é o ajuste no valor das bolsas. É sugerido pelo plano que a mensalidade seja reajustada em, no mínimo, 10% a cada três anos. O documento sugere também que “as agências públicas que fomentam a pós-graduação aumentem a oferta de cursos com foco em áreas estratégicas para o país e por consequência também aumentem o número de bolsas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2010, p. 280).

Da mesma forma que políticas de indução para redução de assimetrias precisam ser impulsionadas, haja vista que metas referentes a esse tema já foram estabelecidas no PNPG 2005-2010, as ações indutoras estipuladas pela CAPES, em 2005, tiveram como metas:

- a) criação de novos cursos e programas de pós-graduação;
- b) formatação, em áreas amadurecidas, de programas, possibilitando a internacionalização;
- c) apoio diferencial a áreas específicas, consideradas estratégicas;
- d) apoio à cooperação internacional como elemento diferenciador da atuação da C,T&I brasileira;
- e) atração, via Portal de Periódicos e outros instrumentos de fomento, de instituições potencialmente qualificadas, mas ainda defasadas na sua atuação no SNPG ou nas atividades e serviços de interesse do Estado;
- f) estabelecimento de mecanismos de cooperação e compartilhamento de custos com outros organismos, ministérios, FAPs e empresas.

Alguns programas foram criados para reduzir as assimetrias intrarregionais e entre os estados da mesma região do país, tais como o *Acelera Amazônia*; *Dinter Novas Fronteiras*; *PRODOUTORAL* e *PROCAD Novas Fronteiras*²⁸. No que tange às diferenças entre áreas de conhecimento, foram criados o *Ciências do Mar*; *Pró-Comex*; *Pró-ensino na Saúde* e *Pró-Botânica*²⁹. Para a indução em áreas estratégicas foram idealizados o *Pró-Defesa*; o

²⁸ Segundo o PNPG 2011-2020, os programas caracterizam-se da seguinte forma: *Acelera Amazônia* - idealizado para ampliar o número de pesquisadores e grupos de pesquisa na região amazônica, promoveu a integração dos estados da região, com a participação de CNPq e FAPs. FAPs; *DINTER Novas Fronteiras* - propicia, em nível de doutorado no país, a formação de docentes das IES, federais ou estaduais, localizadas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, via treinamento in company. O DINTER apresenta como vantagem a formação de doutores em bloco numa mesma IES, fora dos grandes centros, reduzindo o custo por doutor titulado e o período necessário à criação ou consolidação de cursos de pós-graduação; *PRODOUTORAL* - substituto do antigo PICDT, estimula o planejamento da formação doutoral docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Além disso, estimula a constante cooperação entre as IFES de origem e as IES de destino, por meio da mobilidade discente e docente ao longo do período de formação doutoral; *PROCAD Novas Fronteiras* - foi criado para ajudar a consolidação de programas de pós-graduação jovens, normalmente com nota 3, localizados nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Procura estimular a interação científico-acadêmica de docentes, de modo a constituir redes de cooperação com IES localizadas nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste com os melhores programas nacionais (BRASIL, 2010).

²⁹ As características desses programas são: *Ciências do Mar* - formação de recursos humanos em nível de pós-graduação e de maneira complementar, de graduação; criação, fortalecimento e ampliação de programas de pós-graduação; ampliação do conhecimento e da produção científica e tecnológica na área de Ciências do Mar; intercâmbio de conhecimentos na comunidade acadêmica brasileira; estímulo a iniciativas de inovação nas áreas contempladas; e apoio às iniciativas de treinamento de pessoal em instituições no Brasil e no exterior, com a concessão prioritária de bolsas específicas para o doutoramento no exterior, nas áreas contempladas; *Pró-Comex* - estimular, no país, a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de

Nanobiotecnologia; o *TV Digital* e o *Pró-engenharias*³⁰. Com o objetivo de aproximar agências de fomento e “favorecer o melhor planejamento local e implantar em regime de colaboração entre os estados federados para o desenvolvimento da ciência no Brasil”, foram criados os seguintes programas: *Pró-Cultura* e *Pós-Doc SUS*.³¹

A fim de melhorar a qualidade da pós-graduação, disponibilizando recursos para adquirir equipamentos, mobilizar pesquisadores e atrair recursos humanos diferenciados, visando à mudança da condição dos cursos na avaliação da CAPES, foram criados o *PROCAD Nacional*; o *PROEX – Programa de Apoio à Excelência*; o *Pró-equipamentos*; o *PRODOG – Programa de Apoio à Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores*; o *PNPD – Programa Nacional de Pós-Doutorado* e o *Novo Portal de Periódicos*³² (BRASIL, 2010, p.

infraestrutura disponíveis em diferentes IES e demais de pesquisa, de modo a possibilitar a produção de pesquisas científicas, mercadológicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em comércio exterior e áreas afins; *Pró-Ensino na Saúde* – tem por objetivo estimular no País a realização de projetos de pesquisa e apoio ao Ensino na Saúde, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de mestres e doutores na área do Ensino na Saúde; *Pró-Botânica* – tem por objetivo maior, apoiar projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES, possibilitando a pesquisa interdisciplinar voltada para a caracterização de espécies botânicas e a criação de condições estimulantes à associação de projetos para incremento da formação pós-graduada na área de Botânica no país (BRASIL, 2010).

³⁰ Outros programas: *Pró-Defesa* – visa estimular, no país, a realização de projetos conjuntos de pesquisa em Defesa Nacional, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e demais instituições de pesquisa, públicas, de natureza civil ou militar, particulares, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de quadros pós-graduados, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento e o conhecimento brasileiro na área de Defesa. Nesse programa destaca-se a participação do Ministério da Defesa, inclusive com aporte de recursos financeiros; *Nanobiotecnologia* – estimular e apoiar a realização de projetos conjuntos de pesquisa, utilizando-se da infraestrutura e recursos humanos de diferentes IES, institutos de pesquisa e empresas, visando desenvolver pesquisas na fronteira do conhecimento com foco na formação de quadros nos níveis de graduação, pós-graduação e pós-doutorado, no Brasil e no exterior; *TV Digital* - visa a formação de recursos humanos capacitados; criação, fortalecimento e ampliação de programas de pós-graduação e áreas de concentração; ampliação da produção científica e tecnológica; promoção do intercâmbio de conhecimentos na comunidade acadêmica; estímulo à inovação brasileira na área de TV Digital; *Pró-Engenharias* – desenvolvido exclusivamente para a área das Engenharias. Os principais objetivos são: contribuir para o fortalecimento e a ampliação de PPGs stricto sensu no país, promover o intercâmbio e estimular parcerias entre diversas Instituições de Ensino e Pesquisa; e apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação stricto sensu (BRASIL, 2010).

³¹ *Pró-Cultura* – visa à criação, fortalecimento e ampliação de PPGs e áreas de concentração relacionadas ao estudo da Cultura; ampliação da produção científica e a promoção do intercâmbio de conhecimentos na comunidade acadêmica e entre instituições culturais e de pesquisa não necessariamente acadêmicas; estímulo ao diálogo entre especialistas e artistas. *Pós-Doc SUS* – tem como objetivos principais investigar temas prioritários para o Sistema Único de Saúde (SUS); apoiar a Política de Desenvolvimento Produtivo – PDP e a Lei nº 11.487; e contribuir para o desenvolvimento da pós-graduação e grupos de pesquisa em saúde no País e estimular a renovação dos quadros nas universidades e instituições de pesquisa, envolvidas em temas estratégicos para o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde (BRASIL, 2010).

³² *PROCAD Nacional* – busca promover a consolidação de PPGs em todas as áreas do conhecimento; estimular a interação científico-acadêmica constituindo redes de cooperação; instigar novas áreas dentro dos PPGs estabelecidos; contribuir para o equilíbrio regional da pós-graduação brasileira; ampliar a formação de mestres e doutores e a produção científico-acadêmica; e propiciar a mobilização docente e discente. *PROEX - Programa de Apoio à Excelência* – o objetivo é a manutenção do padrão de qualidade de programas de pós-graduação com nota 6 ou 7, em duas avaliações trienais consecutivas, por meio do atendimento de suas necessidades e especificidades. Subsidia bolsas de estudo, atividades acadêmicas e de pesquisa, bem como financia despesas referentes à rubrica de custeio-fomento e de capital e oferece flexibilidade na utilização do auxílio financeiro, visto que o PPG tem

285-290). O PNPG 2011-2020 garante que quase todos esses programas são relevantes e devem continuar em funcionamento. Todavia afirma que

[...] tendo em vista o volume de recursos aplicados e o número de cursos e alunos envolvidos, cabe a recomendação no sentido de que a CAPES crie um setor, vinculado à Presidência, constituído por especialistas para o acompanhamento e a avaliação dos programas induzidos em decorrência dos Planos 2005-2010 e 2011-2020. Essa comissão deve ter autonomia para sugerir modificações nos programas induzidos e dispor de condições de trabalho que permitam sua interação com as instituições de ensino superior estimulando-as a participar dos programas citados (BRASIL, 2010, p.291).

Políticas de indução são necessárias para oportunizar todas as regiões, programas e cursos igualmente, o que favorece o equilíbrio da pós-graduação brasileira. É certo que corrigir essas assimetrias não se constitui como tarefa fácil, por se tratarem de regiões diversificadas no que se refere aos aspectos históricos e culturais. Entretanto, propor estratégias que “trabalhem” nesse aspecto pode fortalecer o sistema e contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. O plano entende que essas políticas devem ser aplicadas em todo país, levando em consideração as necessidades e particularidades de cada região. Contudo, pensar as características regionais constitui-se como essencial, pois as demandas de cada região e de cada programa são diferentes e merecem ser observadas atentamente.

No tópico final, *Conclusões e recomendações*, o PNPG apresenta a síntese de cada capítulo do documento, suas diretrizes, estratégias e metas para a pós-graduação na perspectiva dos diferentes temas, proposta essa já abordada neste estudo. O PNPG entende ainda a necessidade de acrescentar as seguintes propostas:

autonomia para decidir sobre a alocação dos recursos, observadas as diretrizes da CAPES. *Pró-Equipamentos* – apoia a aquisição de equipamentos de pequeno e médio porte, destinados a laboratórios de pesquisa vinculados aos Programas de Pós-Graduação porte, recomendados pela CAPES, priorizando o uso comum e compartilhado no desenvolvimento de projetos de pesquisa de uma mesma instituição e/ou de instituições vizinhas. *PRODOC - Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores* – visa estimular o desenvolvimento no âmbito dos programas de pós-graduação de instituições de ensino superior públicas, de projetos institucionais que contribuam para a complementação da formação de recém-doutores e a aquisição, por estes profissionais, de prática acadêmica junto a equipes docentes dos respectivos PPGs. Visa também à diversificação interna dos grupos de ensino e pesquisa, mediante a participação dos egressos de cursos de doutorado de outras instituições do país e do exterior. *PNPD - Programa Nacional de Pós-Doutorado* – absorção temporária de novos doutores, com relativa experiência em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (P,D&I), para atuarem em projetos de pesquisa e desenvolvimento em áreas estratégicas, visando reforço à pós-graduação e aos grupos de pesquisa nacionais, bem como a renovação de quadros nas universidades e instituições de pesquisa para execução de ensino em nível de pós-graduação, orientação e pesquisa. Apoio às empresas de base tecnológica (EBTs) e às entidades setoriais de apoio à pesquisa, desenvolvimento e inovação nas empresas (ETs) e ao desenvolvimento das ações dos Núcleos de Inovações Tecnológicas (NITs) das Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs). *Novo Portal de Periódicos* – ampliou o número de títulos, bases de dados e outros tipos de documentos, aprimorou o processo de busca e aumentou o número de usuários, permitindo aos pesquisadores brasileiros um acesso mais rápido e completo à produção científica mundial (BRASIL, 2010).

- ampliação dos bancos de dados para permitir o desenvolvimento de cenários e aumentar a capacidade preditiva do SNPG;
- criação de um Comitê Assessor permanente e independente para acompanhar e monitorar a implantação do PNPG e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa;
- apoio e valorização das publicações nos principais periódicos nacionais de qualidade;
- garantia da continuidade do Portal de Periódicos e aumento do acesso para novas instituições públicas e privadas, civis e militares, que desenvolvam pesquisa ou pós-graduação;
- estímulo à realização pelas instituições acadêmicas de avaliações periódicas através de comitês constituídos de consultores externos, nacionais e internacionais. Além das instituições, o próprio sistema de avaliação da CAPES deverá ser avaliado externamente;
- valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país;
- valorização dos programas de bolsas de pós-graduação para atrair jovens talentos para a pesquisa e pós-graduação (BRASIL, 2010, p. 305).

As metas apresentadas pelo PNPG 2011-2020 constituem-se como essenciais para a expansão e o adensamento do SNPG em diversos segmentos. A maneira como o plano é construído – com contextualização, diretrizes, estratégias, metas e recomendações – permite visualizar a situação da pós-graduação fracionada em assuntos recorrentes em discussões sobre o sistema, que precisam ser modificados e adaptados para a realidade brasileira. Por ser um documento extenso e com gestão de 10 anos carece ser revisto constantemente e alterado o curso quando necessário, com vistas a dinamizar o processo de crescimento científico e tecnológico do país e até mesmo aprimorar seus propósitos, tendo em vista que outros planos virão e devem sempre propor avanços em relação ao anterior.

Concomitante ao Volume I do PNPG, que representa o plano propriamente dito, foi disponibilizado o Volume II – *Documentos Setoriais* – formado por uma compilação de artigos, os quais abordam temáticas específicas, como: *A PG brasileira no ano de 2020; agenda CT&I; agrárias; água; Amazônia; criminologia e segurança pública; cultura; demografia; desenvolvimento social; desenvolvimento tecnológico e inovação; desequilíbrio regional; educação profissional; energia; espaço; financiamento; fundações de amparo à pesquisa; geopolítica e defesa; mar; petróleo e gás natural; saúde humana; soberania nacional*, a partir do eixo “a pós-graduação brasileira tendo por horizonte o decênio 2011-2020”. Os autores dos textos tiveram por objetivo “refletir sobre a Pós-Graduação Brasileira no contexto de suas respectivas áreas, bem como levantar as oportunidades, dificuldades, possibilidades de superação dos problemas e garantia do crescimento fundamentado na qualidade e inovação”. O PNPG 2011-2020 esclarece que os temas apresentados não contemplam todos aqueles que devem ser tratados para a pós-graduação e é por essa razão que dispõe dessa nomenclatura, pois

está relacionada aos “setores”, ou seja, com o Volume II, o plano buscou promover a setorialização dos temas que considera essenciais a serem tratados nesse momento (BRASIL, 2010b, p. 5).

O Volume II – Documentos Setoriais – declara inicialmente:

Nota-se no conjunto das contribuições a preocupação de o futuro PNPG imprimir uma nova e importante inflexão nos rumos do sistema de pós-graduação, introduzindo corretores de rota e favorecendo novas experiências. A essa inflexão contam fatores geo-econômico-políticos e o novo padrão demográfico brasileiro, que estão a desenhar para o país uma nova janela de oportunidades, conforme evidenciam os artigos de eminentes especialistas que contribuíram para o novo Plano (BRASIL, 2010b, p. 5).

A iniciativa de permitir que outros pesquisadores escrevam sobre assuntos variados é válida no tocante à liberdade de posicionamento desses docentes da pós-graduação brasileira, colocando-se como proponente de estratégias e indicador de críticas ao sistema o qual está inserido. Os resultados que a construção do Volume II pode trazer ficam a cargo dos órgãos e agências responsáveis pelo PNPG, com o registro, também do pensamento de pesquisadores de áreas específicas sobre temas entendidos pelo poder público como essenciais para a expansão da pós-graduação. Esse espaço de inserção de pesquisadores da pós-graduação no Brasil constitui-se como novo no PNPG e nos permite entender que outras contribuições possam surgir advindas do entendimento dos docentes sobre o espaço da pós-graduação. O volume II do plano esclarece que

Todas essas contribuições deverão ser formatadas e ajustadas para gerar as políticas de governo pertinentes, levando a escolhas e a prioridades, assim como à criação de instrumentos e de dispositivos para implementá-las, recobrando diretrizes, fontes de financiamento (federais, FAPs), políticas de formação de quadros (setores público e privado), entre outros (BRASIL, 2010b, p. 6).

O PNPG 2011-2020 apresenta como elemento novo a adoção de uma visão sistêmica em seus diálogos, diretrizes e propostas, o que promove sinergia com os segmentos pertencentes à pós-graduação brasileira, mesmo entendendo que somente a existência do plano não dá conta de promover essa sinergia, pois a organização dos PPGs deriva de diversos setores e caminha em conformidade com interesses políticos. Trata os diversos temas que contemplam o PNPG, podendo ser compreendido tanto de maneira independente em cada capítulo, quanto como complemento um do outro, o que torna o documento diversificado em estratégias e abrangente em metas para o sistema. Outra novidade é a organização do espaço territorial brasileiro em mesorregiões, dando ao governo maior precisão para atuar politicamente, embora, de certa forma, “escondendo” alguns problemas específicos em regiões e estados.

Leituras³³ complementares podem ser realizadas na busca por compreender as diretrizes, estratégias e metas que os órgãos públicos e agências reguladoras dos PPGs no Brasil fornecem com o propósito de elevar a produção científica e promover a expansão do sistema. Compreender os caminhos da pós-graduação brasileira para o próximo decênio constitui-se como fundamental no cenário de desenvolvimento científico e tecnológico a fim de contribuir para o processo. Todos os atores da pós-graduação – docentes, discentes, agências, programas e os que integram o Sistema Nacional de pós-graduação no Brasil devem conhecer as proposições trazidas pelo plano de modo a implantá-las em seus espaços de atuação ou tecer considerações e realizar inferências sobre o mesmo. Dessa maneira é possível corrigir distorções, entender os interesses perpassados pelo setor, bem como as ações políticas a serem implantadas ou até mesmo questionadas pelos programas. A criação de um documento balizador de um sistema é necessária para que haja organização e pressupostos norteadores.

³³ Como alternativa de leitura acerca do tema, que possa acrescentar informações está a tese de Doutorado intitulada “Os intelectuais e a política de pós-graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020”, de Simone Pereira Costa Benck, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Enrique Aguilar, defendida em fevereiro do presente ano. Essa investigação tem por objetivo central analisar a academia e a política de Pós-Graduação, para estabelecer relações entre aquela, representada por intelectuais que lidam com a construção do conhecimento, e a política pública de pós-graduação do Estado brasileiro, aqui significada pelos objetivos e interesses disseminados e implementados nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010).

2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UM PANORAMA GERAL

A pós-graduação em Educação Física no Brasil constitui-se como incipiente no cenário da produção científica e formação de recursos humanos de alto nível em relação às demais áreas de conhecimento. Desde sua criação, a comunidade acadêmica visualiza a expansão, tanto em número de programas quanto em número de alunos titulados de mestrado acadêmico e doutorado a cada triênio. Mesmo assim, a busca por aprimorar o sistema e contribuir efetivamente para o desenvolvimento científico nacional ainda é apontado como desafio para a área da Educação Física, tendo em vista até mesmo algumas adversidades ocorridas no surgimento, como o paradoxo da (des) caracterização da área em suas diferentes subáreas, as bases epistemológicas concretas que permitam alicerçar a área considerando sua diversidade temática, e a busca por entender a Educação Física como área acadêmica e/ou profissional. Diante disso, as inquietações que nos impulsionaram estão relacionadas nesse capítulo aos pressupostos teóricos apresentados pelo Documento de Área, da Área 21, bem como os delineamentos trazidos por alguns dos pesquisadores que tematizam a educação física e a pós-graduação em suas investigações.

Nesse tópico encontra-se o levantamento de dados históricos constituintes da pós-graduação em educação física, bem como a apresentação de como alguns pesquisadores da área visualizam a situação da pós-graduação. O objetivo, nesse momento, será entender a política de pós-graduação em Educação Física no Brasil a partir de documentos que norteiam a Área 21(CAPES) e a partir da produção teórica sobre a temática. Para tanto, realizamos a delimitação de alguns aspectos históricos do surgimento e da expansão dos PPGs em educação física no país, trazendo recortes investigativos propostos por alguns pesquisadores que sinalizam para questões pertinentes ao panorama dos cursos, tais como: bases epistemológicas das diferentes subáreas da educação física; necessidade de (re)pensar o processo avaliativo a fim de respeitar as particularidades de cada subárea; produtivismo acadêmico e dualidade quantidade-qualidade da produção científica. Feito isso, o foco recai no Documento de Área 2013 da Área 21, que se propõe a nortear os PPGs em Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, buscando propostas que permitam o crescimento e a expansão da pós-graduação brasileira.

A preocupação com a caracterização do campo de conhecimento da educação física relaciona-se à justificativa de sua presença na universidade, notadamente demarcada pelo

confronto acadêmico entre os norte-americanos James Bryant Conant e Franklin Henry³⁴, haja vista que, para o primeiro, esse campo deveria ser definido com base na preparação profissional e não na formação acadêmica³⁵. Nessa mesma direção, em 1971, o Governo Federal brasileiro incentivou programas de pesquisa em educação física, culminando, em 1977, com a criação do primeiro programa de mestrado e, em 1988, do primeiro programa de doutorado em educação física, ambos na Universidade de São Paulo (USP). Considerava-se como fundamental, para a consolidação dos PPGs em Educação Física, o retorno dos pós-graduandos brasileiros do exterior, a sistematização de eventos científicos, a fundação de periódicos especializados para atender à área e o estabelecimento de ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa. A partir da década de 1980, os cursos de pós-graduação iniciaram seu processo de crescimento e desenvolvimento, sendo vinculados a instituições públicas e privadas. Atualmente, segundo base de dados da CAPES³⁶, a Área 21 conta com 55 programas, dos quais 32 são em Educação Física (CAPES, 2014).

Apesar dos confrontos epistemológicos mostrados pelo debate entre Conant e Henry, a educação física, materializada na formação e consolidação da pós-graduação, vem crescendo vertiginosamente desde sua concepção, considerada ainda recente, sendo responsável por grande parte dos programas e cursos de pós-graduação dos cursos que integram a Área 21 – aproximadamente 58%, o que caracteriza a significativa contribuição da área nos diversos aspectos pertencentes ao SNPG. Diante disso, o próximo passo é apresentar a pós-graduação em educação física numa perspectiva histórica, a partir de alguns recortes, bem como trazer

³⁴ Em 1963, James Bryant Conant, reitor da Universidade de Harvard, declarou que a educação física não reunia condições que a justificasse como área acadêmica. Em resposta ao que poderia levar a educação física à extinção, Franklin Henry, em 1964, então professor da Universidade da Califórnia (Berkeley), publicou um texto justificando a permanência da educação física como disciplina orientada academicamente, pois reunia as características necessárias, tais como: foco de estudo único, corpo de conhecimento único e metodologia própria. Cf: MASSA, M. *Caracterização acadêmica e profissional da educação física*. Mackenzie, v. 1, p.29-38, 2002. Apesar de Henry não ter sido o único a defender a educação física, foi o nome de grande repercussão acadêmica.

³⁵ Cf. BROEKHOFF, J. *A discipline – who needs it?* Proceedings, National Association for Physical Education in higher education, v.3, p.28-35, 1982; BRESSAN, E. S. *2001: the profession is dead – was it murder or suicide*. Quest, v.31, n.1, p.77-82; LAWSON, H. A. *Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect*. Quest, v.51, p.116-149, 1999. Os textos sugeridos abordam a problemática apresentada sobre o que aconteceu nos Estados Unidos em relação à caracterização da educação física. Para esclarecimentos complementares cf. CALCIOLARI JUNIOR, A. *A organização do campo científico nos Estados Unidos e o seu impacto na organização da área de conhecimento da Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UDEL. Londrina, 2011; MAIA DA SILVA, P. *A avaliação da grande área das ciências da saúde e as implicações para a formação de recursos humanos e produção de conhecimento na pós-graduação em educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UDEL. Londrina, 2011.

³⁶As planilhas com o número de cursos de pós-graduação recomendados e reconhecidos podem ser encontradas em: Cursos recomendados e reconhecidos por área de avaliação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificado r=21>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

diversos olhares de pesquisadores que investigam a área no âmbito da pós-graduação, os quais visam provocar discussões que permitam ações políticas sólidas no tocante ao avanço e consolidação dos programas e cursos ofertados no país, permitindo, assim, reflexões maduras sobre o estágio da pós-graduação brasileira, particularmente no contexto da educação física.

2.1 Da constituição e desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física

A área da educação física é caracterizada por embates teóricos entre pesquisadores no que se refere às suas bases epistemológicas, tanto no âmbito da graduação quanto no da pós-graduação, marcados pela necessidade de tematização da identidade da área, de sua constituição ou não como ciência, de suas subáreas sociocultural/pedagógica e biodinâmica do movimento humano. Confrontos como esses são necessários para o crescimento e consolidação de qualquer área científica, pois desestabilizam o sistema, uma vez que coloca em discussão e análise o que acontece nos seus diversos segmentos, como processo de avaliação dos programas e cursos, distribuição de fomento e motivações políticas.

Ao tratar de cursos de pós-graduação, entende-se que, mesmo principiante no cenário da produção científica e formação de recursos humanos de alto nível, a educação física é tema de reflexões, debates e intervenções, desde sua implantação, em 1977 e, apesar da temática ser discutida por pesquisadores da área, os enfoques consensuais estão longe de ocorrer. Aliás, são essas diferenças de entendimento e concepção da área que a tornam diversa e instigante, o que demanda esforços de inúmeros setores, do corpo docente que integra a pós-graduação em educação física, dos órgãos governamentais e agências reguladoras e financiadoras, da comunidade científica e das instituições de ensino superior que ofertam cursos de pós-graduação, no sentido de articular as diferenças, reconhecendo-as e valorizando-as.

As situações enfrentadas pela área ao longo dos anos vão desde a preocupação com a criação e a consolidação dos programas, até a maneira como as agências financiadoras e/ou reguladoras propõem ações que possibilitem a expansão dos PPGs, respeitando-se aspectos qualitativos e quantitativos. Porém, esses “mecanismos de regulação” apresentam algumas características que provocam nos pesquisadores da área inquietações e críticas, como por exemplo, o dualismo qualidade/quantidade na produção científica em educação física, relação que se constitui como impasse nos processos de avaliação, sobretudo por pesquisadores que adotam parâmetros não bibliométricos como indicadores de produção, questionando o “produzir mais” como sinônimo de qualidade dessa produção.

Entender a Educação Física e seus respectivos PPGs na busca pela primazia da quantidade de produção ao invés de se orientar e valorizar a qualidade e a relevância dos projetos é fundamental academicamente. Os critérios estabelecidos focalizam como motivadores os parâmetros quantitativos em todo processo, como se observa nas avaliações realizadas pela CAPES³⁷. Contudo, tais critérios, apesar de parecerem, não estão velados e podem ser modificados a partir do momento que posicionamentos críticos ecoam na área, a exemplo dos textos de Tani, (2000), Betti et al (2004), Lovisolo (2003; 2007), Daolio (2007), Kokubun (2003) e Rodrigues (2007), os quais passaram a integrar o debate nacional.

Ao problematizar a estratificação em periódicos e a exigência quanto à publicação nos estratos superiores, Lovisolo (2003) aponta que, sendo a publicação em periódicos o principal eixo da avaliação da CAPES, não existem periódicos suficientes para atender às exigências do processo avaliativo no que tange ao número de publicações que cada pesquisador deve ter a cada triênio, e que, considerando os critérios estabelecidos, o método de avaliação desconsidera as peculiaridades das subáreas da educação física.

A publicação em periódicos altamente especializados passou a ser o principal eixo de avaliação dos programas. Assim, a classificação e a hierarquização dos periódicos dependem de sua indexação por empresas especializadas, sendo os periódicos responsáveis por pagarem essas empresas indexadoras por seu serviço. Dessa forma, para ter uma indexação, o periódico necessita de um capital inicial no intuito de inaugurar seu ingresso no sistema. Na educação física, lembra Lovisolo, esse processo foi visto como estratégia para melhorar a qualidade da produção científica dos PPGs, reconhecido com a figura de *levantar o sarrafo*. Daí que, contrapondo à ideia de que publicar mais em periódicos com mais alto fator de impacto seria aumentar a qualidade dos PPGs, Lovisolo ressalta ser essa posição um meio de *dar um tiro no próprio pé*, pois não existem periódicos suficientes para atender à demanda de exigências por pesquisador, e além disso, os periódicos não publicam textos exclusivos da pós-graduação em educação física, nem tampouco se limitam ao *stricto-sensu* (LOVISOLO, 2007).

Com base nas referências numéricas disponibilizadas pela CAPES de 2004, Lovisolo estabelece o cálculo para verificar a viabilidade da publicação orientada no processo avaliativo, utilizando como grandezas o número de docentes/pesquisadores – considerados significativos na publicação de artigos anualmente; o número de discentes matriculados e formados nos cursos de Mestrado e Doutorado; e o número de periódicos disponíveis para a área nos estratos A, B e

³⁷ Avaliações podem ser encontradas em: Avaliação da pós-graduação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

C. Relacionando essas grandezas quantitativas, o autor busca compreender a possibilidade da área conquistar o patamar de publicações em periódicos estabelecidas pela agência avaliadora da pós-graduação. Ao obter os resultados, Lovisolo (2007) considera duas hipóteses – otimista e pessimista – ao afirmar que

A otimista diz: se tivermos 45 periódicos e cada periódico publicar 10 artigos por número, três vezes por ano, teríamos um total de 1.350 artigos. Isto é, uma potencialidade maior que o dobro (580) do número colocado anteriormente como necessidade de publicação do corpo docente e discente. A hipótese otimista apenas teria validade se os periódicos alinhavados apenas publicassem artigos oriundos do campo da educação física e de fato, apenas uma parcela faz isso. A pessimista diz: apenas contamos com 11 periódicos da área em sentido estrito, a grande maioria C, que publicam 10 artigos três vezes por ano, e perfazem um total de 300 artigos, isto é, quase a metade de nossa necessidade. Pior ainda, seriam quase todos C e, então, o critério de publicar um percentual mínimo de A é inatingível. [...] A publicação de pesquisas vinculadas ao campo das ciências sociais e humanas estaria ainda em pior situação. Primeiro: deve concorrer com a produção de artigos para revista que alberga a toda a educação física, enquanto os artigos baseados nas ciências exatas, biológicas e da saúde contam com periódicos especializados. Segundo: deve concorrer com seus artigos em periódicos de áreas especializadas e na maioria disciplinares (antropologia, sociologia, história, comunicação e até educação se fosse inclusa). É difícil supor que os editores pressionados pela vontade geral de publicação deixem de fora um artigo gerado nas pós-graduações de antropologia, história ou sociologia para incluir os produzidos na área da educação física. A conclusão geral da listagem de periódicos anteriormente citada pode assim ser resumida: a) a proposta de publicação de três artigos C e um A por triênio é desmedida, ou seja, pouco realista e a área está exigindo objetivos quase impossíveis; b) as pesquisas realizadas a partir dos marcos das ciências sociais e humanas estariam ainda em pior situação (LOVISOLO, 2007, p. 29-30).

Nesse percurso ocorrem desafios que permeiam os PPGs em educação física no Brasil e que tocam a problemática da qualidade dos programas como: a reflexão sobre suas bases epistemológicas, o aumento da quantidade e da qualidade da produção intelectual, a redução da heterogeneidade da produção docente e a formação de docentes voltada para a pesquisa e não apenas para o ensino, desafios esses que vêm sendo discutidos pela comunidade acadêmica no tocante à proposição de estratégias que possam contribuir com a qualificação da área (KOKUBUN, 2003). Cabe à pós-graduação, segundo Kokubun (2003), qualificar recursos humanos para produzir conhecimentos significativos e inovadores que possibilitem o desenvolvimento da área, bem como fomentar a solidez do sistema de pesquisa e a existência do corpo de pesquisadores competentes que contribua no processo de construção de conhecimento. Aponta que os discentes da pós-graduação necessitam estar engajados nos projetos em desenvolvimento, a fim de potencializar o ciclo de produção de conhecimentos, favorecidos pelo treinamento e pela aquisição de “experiências necessários para sua capacitação enquanto pesquisadores”. Ao considerar essa necessidade, o autor afirma que “a PG é um

catalizador do desenvolvimento da área, multiplicando o potencial do sistema de pesquisa e favorecendo a formação de graduados mais capacitados para as suas funções na sociedade” (KOKUBUN, 2003, p. 13).

Quanto à produção de algumas áreas pertencentes à educação física, Kokubun afirma que tem-se observado argumentação sobre o predomínio das humanidades e da educação em produzir no formato de livros e capítulos, bem como sobre a não possibilidade, dada sua natureza, de publicar em periódicos internacionais. A partir disso, o pesquisador traz o levantamento de artigos, livros e capítulos, traçando uma comparação entre a produção na educação física com a Grande Área da Saúde, afirmando que “é falso o argumento de que a produção em temas socioculturais e pedagógicos deveria ser veiculada predominantemente em forma de livros e capítulos” (KOKUBUN, 2003, p. 21).

Betti et al expõem alguns termos utilizados por Kokubun e que denotam a autonomia dos números em estabelecer o panorama da pós-graduação em educação física a partir do entendimento de ciência. Tais termos voltam-se

[...] a uma concepção de avaliação como se os números falassem por si, como se as conclusões não fossem suas, mas estariam contidas “objetivamente” nos dados de modo a relativizar o fato de que as ideias e os argumentos resultam de uma interpretação que faz os números falarem (BETTI et al, 2004, p. 184).

Pelo exposto, observamos que há preocupação de pesquisadores da área em pôr em discussão os aspectos quantitativos, tão relevantes na avaliação da CAPES. Isso ocorre por entenderem que as pesquisas realizadas no campo sociocultural necessitam ser respeitadas em suas características e que o método, como é posto, desfavorece a produção na subárea das humanidades, haja vista que o caráter qualitativo de uma pesquisa social deve ter maior peso avaliativo do que o quantitativo, pois o tempo de construção e conclusão de pesquisas configura-se como diferente para cada uma das áreas de conhecimento. O objetivo de Betti et al, na construção desse artigo em esclarecimento ao que escreveu Kokubun (2003),

[...] foi contribuir para o debate sobre a política de avaliação da pós-graduação na grande área da Saúde, de modo geral, e na Educação Física, em particular, com vistas a refinar os instrumentos de coleta de dados, propondo que a eles agreguem-se indicadores de natureza qualitativa, de modo a contribuir para a construção de uma metodologia de avaliação que, ao considerar a complexidade e diversidade das práticas científica e pedagógica da comunidade acadêmica, permita, de fato, traçar estratégias visando superar o modelo tradicional de Ciência, baseado na superespecialização, hierarquia e divisão de trabalho, e a acumulação de conhecimentos como meta (BETTI et al, 2004, p. 193).

Ao abordar a avaliação executada pela CAPES, Lovisolo (2003) afirma que “embora carregada de seriedade, pode não ser convergente e, mais ainda, provocar efeitos de mediocrização e medianização na dinâmica e nos produtos dos programas de pesquisa” (LOVISOLO, 2003, p. 97). O autor entende que o sistema de avaliação a que são submetidos os programas de pós-graduação demonstram a preocupação com o controle de qualidade, por ser realizado de modo a padronizar os programas que integram o SNPG, e que isso pode gerar produção científica mediana, ou, ainda pior, medíocre. Afirma

[...] que deveríamos começar a pensar na possibilidade de que a padronização apenas forme padrões de medianidade, em termos mais duros, de mediocridade. O controle de qualidade garantiria que os produtos estejam dentro de parâmetros de aceitabilidade, entretanto não contribuiriam para a produção do excepcional, do novo, que consideramos distintivo da produção científica e tecnológica (LOVISOLO, 2003, p. 109).

Entendemos que essa padronização, da mesma forma que garante que o mínimo seja construído pelos PPGs, também limita a criatividade dos pesquisadores, pois suscita o enquadramento dos programas e cursos. Todavia, esses são alocados em diferentes instituições, estados e regiões, e outros aspectos diversos que contribuem na sua formação e consolidação. A avaliação da CAPES desconsidera aspectos particulares de cada programa, bem como o contexto de cada curso, nivelando de maneira impositiva como devem ser configurados os programas, os periódicos, as ações docentes e discentes daqueles que pretendem ou já fazem parte do sistema, tudo isso num determinado (também) espaço de tempo. Mesmo concordando que a avaliação constitui-se como necessária ao processo de expansão da pós-graduação, entendemos que repensar o método, dadas as singularidades das áreas de conhecimento, deve ser um exercício constante, além de ouvir o que os pesquisadores têm a pronunciar, promovendo aberturas a modificações e a adequações que tornem o sistema e a avaliação ajustáveis às diferentes necessidades.

Ao atuarem na coordenação de Programa de pós-graduação, focalizando experiências com o PPGEF UEM/UDEL – Soriano e Lara (2012, p. 74) reforçam a ideia de que “produzir muito não é sinônimo de produzir bem”. E afirmam

Sem profetizar, talvez seja o aceno para aquilo que a pós-graduação brasileira precisará focar, num curto espaço de tempo, que a qualidade daquilo que se produz e não o quanto se produz, poderá potencializar a formação de profissionais capazes de discutir o micro (sua especificidade de formação), mas notadamente o macro (a área em suas questões políticas, acadêmicas, epistemológicas). Isso, certamente, faz a diferença na formação de mestres e doutores, no pleno sentido dos termos, o que aumenta nossa responsabilidade e nosso compromisso (SORIANO; LARA, 2012, p. 74).

Eis que, colocar em pauta nas discussões realizadas pela comunidade acadêmica que integra a educação física a relação entre a qualidade e a quantidade do produto da pós-graduação deve ser constante, haja vista que, se esse tema não for sinalizado e questionado pela área, o método está fadado a beneficiar alguns campos de conhecimento em detrimento de outros. No tocante ao paradigma da qualidade, Rodrigues (2007), em seu artigo *Publicar mais, ou melhor? O tamanduá olímpico*, argumenta acerca de alguns dos critérios aplicados pelos órgãos financiadores de pesquisa na escola de projetos pertencentes às ciências do esporte, esclarecendo que “a pressão institucional quantitativa pela publicação pode estar induzindo a graves distorções de comportamento entre o cientistas, o que compromete o próprio sentido do fazer científico e o futuro da ciência no Brasil” (RODRIGUES, 2007, p. 35).

Daolio (2007) lembra a classificação das subáreas da Educação Física em sociocultural e biodinâmica. De acordo com o autor, a primeira parte de aportes teóricas das ciências sociais e humanas e, a segunda, das ciências naturais e exatas. Mesmo entendendo que há outras classificações, encontramos nessa a coerência para atender aos propósitos da pesquisa. Mesmo pertencendo à área sociocultural, percebemos que essa coerção para produzir quantitativamente não é exclusiva. A área biodinâmica também é vítima do formato de avaliação que determina quanto e onde devemos publicar nossas pesquisas. O que desfavorece a área sociocultural é que o processo de avaliação, com seus pesos e medidas é o mesmo, tanto para ela quanto para a biodinâmica, sendo que as pesquisas realizadas na área A normalmente demandam um percurso mais demorado e carecem de justificativas sólidas tendo em vista sua subjetividade. Já os estudos realizados na área biodinâmica são embasados em padrões determinados, testes físicos, experimentos e, assim, a obtenção dos resultados torna-se objetiva. Diante disso, faz-se necessário respeitar as diferenças epistemológicas existentes entre ambas também no processo avaliativo, a fim de que as duas áreas possam contribuir para o avanço dos programas que integram.

De fato, a área da educação física passa por processo de expansão, pois, segundo base de dados da CAPES³⁸, possui atualmente, 32 programas, dos quais 19 ofertam cursos de mestrado acadêmico e doutorado; 12 apenas de mestrado acadêmico e 1 de mestrado profissional, o que confirma a necessidade de (mesmo apresentando diversidade

³⁸ A relação pode ser encontrada em: *Relação de cursos recomendados e reconhecidos*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceitoArea&identificador=21&conceito=TODOS>. Acesso em: 05 Mar. 2014.

epistemológica) que as áreas funcionem de maneira unificada, pois assim se fortalecem e conseguem atingir seus objetivos em menor intervalo de tempo e com maior eficácia. Entendemos que as subáreas trabalhando juntas para a submissão de novos programas e até mesmo na construção de pesquisas possibilitam o desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física de maneira mais efetiva e bem sucedida, ao passo que, de maneira individualizada, cada subárea talvez não consiga atender às exigências a que devem ser submetidos os PPGs.

2.2 Apontamentos sobre o Documento de Área 2013

O Documento de Área configura-se como orientador das diferentes áreas de conhecimento, sendo que cada uma delas dispõe de uma coordenação, cuja função baseia-se na participação de consultores acadêmicos, escolhidos dentre profissionais com comprovada experiência e qualificação em ensino e orientação de pós-graduação, pesquisa e inovação. Os Coordenadores de Área são consultores designados para, em um período de três anos, coordenar, planejar e executar as atividades das respectivas Áreas junto à CAPES, especialmente aquelas relativas à avaliação dos programas de pós-graduação, e de uma comissão que tem a incumbência de, a cada início de triênio, elaborar e disponibilizar um documento que forneça propostas, estratégias e metas que permitam a criação de novos cursos e a consolidação daqueles já existentes. Esse documento é encaminhado para a CAPES e posteriormente disponibilizado para acesso público no site da agência. A composição do Documento de Área dá-se no sentido de uniformizar as ações dos PPGs em diferentes instituições universitárias.

Como pudemos observar em outros documentos de áreas distintas, cada comissão de área tem “autonomia” em sua construção, porém, é uma autonomia de certo modo, relativa, à medida que se submete às normativas do CTC da CAPES. Nessa direção, ao término do triênio, cada coordenação de área fica responsável por emitir e disponibilizar aos interessados o Relatório de Avaliação Trienal, com base nos acontecimentos enfrentados pelos cursos no decorrer de três anos, descrevendo o que foi alcançado em relação ao Documento de Área e o que ainda carece ser ajustado para atender às necessidades da pós-graduação e seus respectivos programas e cursos.

O Documento de Área é um documento da CAPES que considera a situação atual de diferentes áreas do conhecimento. Contudo, para efeitos dessa dissertação, nosso foco recai na Área 21 - formada por quatro áreas de atuação acadêmica e profissional: Educação Física,

Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. O referido documento observa seis quesitos estabelecidos para a pós-graduação em geral, quais sejam: a) considerações gerais sobre o estágio atual da área; b) requisitos e orientações para propostas de cursos novos; c) considerações gerais sobre a Avaliação Trienal 2013; d) considerações gerais sobre Qualis-Periódicos (Artístico), roteiro para classificação de livros, eventos, produtos técnicos e os critérios para a estratificação e uso desses na avaliação; e) ficha de avaliação (triênio 2010-2012) para os programas acadêmicos e profissionais; f) considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional. Sua organização na Área 21, deu-se pela Comissão de Área, formada pelo Coordenador Prof. Dr. André Luiz Felix Rodacki (Educação Física, UFPR), pela Coordenadora Adjunta de Área Prof. Dra. Maria Cecília Martinelli Iório (Fonoaudiologia, UNIFESP), pelo Coordenador Adjunto de Mestrado Profissional Prof. Dr. Rinaldo Roberto de Jesus Guirro (Fisioterapia, USP-RP) e por uma série de consultores pertencentes a várias IES brasileiras (BRASIL, 2013).

Em relação ao Documento de Área 2009, o documento atual apresenta informações orientadas pelos itens selecionados pelo PNPG 2011-2020 para discussão. Apesar de possuírem o mesmo formato, pois são previamente determinados pela CAPES, o Documento de Área 2013 avança em suas diretrizes em relação ao de 2009, pois amplia o repertório de possibilidades e traz assuntos novos, como a necessidade da internacionalização; o entendimento do que sejam os seminários de acompanhamento; o pensamento sobre a interdisciplinaridade; o cuidado com os aspectos epistemológicos; as orientações sobre estratificação e avaliação de coletâneas, livros e capítulos de livros e as quatro áreas que integram a Área 21 no contexto da educação básica. Observamos que o Documento de Área 2013, da Área 21, tem por preocupação temas tratados no PNPG 2011-2020, mas, em algumas abordagens, parece apenas tangenciar o assunto para atender às exigências do sistema, não apresentando quaisquer avanços que permitam entender o tema inserido no contexto na Área 21, ou especificamente da educação física, de maneira efetiva. Ou ainda, em alguns casos, parece ter reproduzido os pressupostos do PNPG sem propiciar aprofundamento analítico.

A Área 21 é diversificada em suas subáreas de conhecimento, que vão desde o trato com as ciências biológicas e médicas até a abordagem das áreas humanas, sociais e pedagógicas, tendo demonstrado crescimento em número de PPGs em referência ao triênio anterior (2007-2009). Atualmente possui 53 PPGs, sendo 28 deles em educação física e apenas três oferecem o mestrado profissional (um na educação física), para o qual são previstas expansões em futuros triênios. O número de cursos de pós-graduação aumentou no período de 2007 a 2009, o que mostra a expansão da pós-graduação em curto espaço de tempo. Apesar disso, no panorama da

área observam-se assimetrias regionais, com “elevada concentração de seus cursos nas regiões Sul e Sudeste (27 e 58% respectivamente) e pequena inserção na região Centro-Oeste e Nordeste (6 e 9% respectivamente)”. A CAPES avalia que “a criação de cursos na região Norte ainda permanece como uma necessidade e um desafio para o crescimento da área” (BRASIL, 2013, p. 1), algo que vem sendo observado como uma das problemáticas que o governo busca minimizar com editais e processos avaliativos diferenciados.

Nesse aspecto, podemos considerar que compreender as assimetrias, bem como as necessidades de ampliação de vagas e formação de novos cursos deve partir de avaliação da situação dos PPGs que pertencem à Área 21 no Brasil, ou seja, com planilhas atualizadas por mesorregiões – como sugere o PNPG 2011-2020 – para detectar onde o surgimento de cursos deve ser prioridade e também as regiões em que o número de vagas deve constituir-se como meta para o próximo triênio. Mesmo considerando que os PPGs em educação física carecem de ajustes e do entendimento do seu panorama geral, o cenário atual mostra que, nos últimos anos, a área apresentou crescimento e as perspectivas sinalizam para a continuidade dessa expansão.

Para entender o processo de avaliação dos programas e cursos verifica-se que o aspecto qualitativo refere-se às notas alcançadas, sendo que, dos 53 PPGs pertencentes à Área 21 – três cursos possuem nota 6; sete cursos têm nota 5; 15 cursos com nota 4 e 26 cursos com nota 3. Especificamente a educação física possui: quatro programas e cursos com nota 6; seis tem nota 5; 21 apresentam nota 4 e 16 programas possuem nota 3, lembrando que a nota inicial para todo curso de pós-graduação criado é 3. Portanto, alguns programas ainda não completaram o primeiro triênio para que passem pelo processo de avaliação. Algo positivo nessa perspectiva é que não houve descredenciamento e nenhum deles obteve nota 3 por três avaliações consecutivas (BRASIL, 2010, p. 1-2).

Na Área 21, a previsão, para 2018, é de 75 programas em funcionamento, o que ocasiona o aumento de 50% em relação ao atual. Nesse contexto, o Documento de Área aponta para a situação dos cursos de doutorado em todos os programas com nota 4 e indica “boa perspectiva de crescimento na formação de doutores em atendimento ao PNPG” (BRASIL, 2013, p. 2-3). Outro aspecto a se observar no tocante ao número de cursos ofertados pela Área 21 é o incentivo à expansão de cursos de mestrado profissional por entender que esse tipo de formação pode beneficiar expressiva quantidade de indivíduos. Para tanto, o documento aponta como sendo necessário que as instituições conheçam os objetivos e as características dessa modalidade, bem como suas diferenças em comparação com o mestrado acadêmico (BRASIL, 2013).

O plano sugere como estímulo à formação de mestrados profissionais a criação de mestrados em rede, mas esclarece que “ações indutoras e que norteiem a construção de

propostas mais consistentes são importantes” (BRASIL, 2013, p. 3). Assim como sugere o PNPG 2011-2020, o Documento de Área assinala a tutoria por parte de programas consolidados como estratégia de aumento da formação de recursos humanos em regiões em que a Área 21 não possui cursos, especialmente a região norte do país. O documento afirma serem necessárias ações que facilitem a inserção internacional e também a disponibilização de fomento para tal. Esclarece que o processo de internacionalização tem acontecido principalmente pelos programas com nota 6, mas não de modo satisfatório, haja vista que ações facilitadoras e de fomento necessitam ser efetivadas para permitir a qualidade da inserção internacional.

O Documento de Área 2013 (BRASIL, 2013) apresenta ações que o diferenciam dos anteriores, como as estratégias de conservar os aspectos epistemológicos que designam cada subárea, mesmo havendo natureza multidisciplinar, ou seja, profissionais e objetos de estudos variados. A fim de manter esses pressupostos,

[...] a área 21 buscou preservar a identidade das subáreas de estudo que permeiam seus programas e adotou duas importantes ações que tiveram impacto positivo. A primeira foi a remoção de produtos (artigos, livros e produtos técnicos) que não possuem relação com a área de concentração, linhas e projetos de pesquisa definidos pelos próprios programas. A segunda foi estratificar diferencialmente os periódicos, alocando nos estratos inferiores aqueles veículos sem identidade com a área e nos estratos superiores aqueles que possuíam alta identificação. A adoção desses critérios tende a reduzir de forma importante a produção intelectual com pequena coerência epistemológica interna (área de concentração, linhas, projetos de pesquisa em relação aos seus produtos intelectuais) e garantir o desenvolvimento do conhecimento que, de fato, caracteriza a área (BRASIL, 2013, p. 4).

Essa organização em estratos sugere prós e contras. Por um lado, há busca por coerência naquilo que é produzido e pertencente à educação física e suas subáreas, o que tende a contribuir com o processo de legitimidade da produção científica da área, fugindo do jargão “na educação física pode falar de qualquer coisa”. Por outro lado, existe a possibilidade de que pesquisas sejam “maquiadas” para se adequarem ao sistema, haja vista que se considera as palavras-chave no enquadramento da publicação, que também podem ser forjadas para que o ajustamento ao sistema pareça adequado.

Segundo o documento, a Área 21, mesmo com perspectivas de desenvolvimento, carece ainda de trabalho intensivo para atender às necessidades de demanda científica do sistema. Nesse entendimento, atualmente os desafios apontados por esse documento são: adotar políticas de apoio financeiro para desenvolver pesquisas sobre temas estratégicos; diminuir diferenças entre regiões, adotando ações indutoras para oferecer PPG no Norte, Nordeste e Centro-Oeste; e qualificar os periódicos nacionais próprios para as áreas que contemplam a Área 21 por meio de políticas de financiamento (BRASIL, 2013). Observa-se que o financiamento é um fator

imprescindível em quaisquer estratégias propostas e que a distribuição do capital destinado à pós-graduação deve ser considerada para não favorecer uma região ou instituição em detrimento de outra, sem esquecer fatores como qualidade, busca pela homogeneidade em número de cursos e titulados nos diferentes programas existentes no país.

Evidente que há regiões e universidades com maior potencial científico e tecnológico haja vista a formação de centros de excelência – estrategicamente selecionados – que datam do início da pós-graduação no Brasil. Mas, as áreas de conhecimento devem estar atentas para a distribuição de recursos, políticas indutoras e leis de incentivo, para que não favoreçam nem dificultem a expansão da pós-graduação brasileira.

Ao tratar do tema interdisciplinaridade, o Documento de Área 2013 confirma seu compromisso, ressaltando a importância de pesquisadores de áreas afins envolverem-se em novas propostas e programas. Não obstante, evidencia que os estudos devem ter vínculo com a identidade dos programas.

[...] artigos que não se alinhem e ameacem a coerência interna das propostas não serão considerados, visto que um programa de pós-graduação não consiste em um conjunto de pesquisadores reunidos, sem um eixo norteador estruturado e bem delineado que permita identificar sua aderência ao foco da proposta (BRASIL, 2013, p. 4).

Esses cuidados com a proximidade das publicações com a área são necessários para que não aconteça o *laissez-faire, laissez passer*³⁹ da produção científica, ou seja, aceitar quaisquer artigos, capítulos ou livros, mesmo que distantes da proposta da área, apenas para aumentar a pontuação no processo avaliativo, o que acentuaria a heterogeneidade da área da educação física, afastando-a ainda mais da construção de bases epistemológicas sólidas e passíveis de compreensão por todos aqueles que integram a área: docentes-pesquisadores, discentes, técnicos, professores de outros níveis educacionais e também das outras áreas de conhecimento.

Para os pesquisadores responsáveis em avaliar a Área 21, propostas interdisciplinares são bem vindas à CAPES, desde que os pressupostos das linhas de pesquisa e dos programas sejam seguidos à risca, com o propósito de que não haja distanciamento da base epistemológica estabelecida pelos PPGs em Educação Física no Brasil. Para tanto, um dos elementos reguladores, encontrados pela Área foi a estratificação de periódicos, pois pertencer epistemologicamente à área significa elevar os estratos e gerar, conseqüentemente, melhor pontuação para publicação, considerado como algo que não se estruturou sem seus dilemas.

³⁹ A expressão *laissez faire, laissez passer*, que significa, literalmente, “deixai fazer, deixai passar”, refere-se à ideologia econômica que defende a existência de um mercado internacional em que as trocas comerciais funcionem livremente. Aqui, nesse contexto, assume a ideia de uma produção “livre”, sem base orientadora de campo.

Mais um desafio no PNPG 2011-2020, o Documento de Área faz alusão ao Ensino Fundamental e Médio nas quatro áreas que integram a Área 21. Especificamente para a Educação Física, esclarece a contribuição da disciplina na realização das habilidades físicas para crianças e adolescentes, com vistas a desenvolver “suas capacidades físicas, motoras, psíquicas e cognitivas”. Esse documento considera a Educação Física não somente uma área de caráter higienista, mas também “importante meio de prática educativa por meio de valores agregados à prática desportiva” (BRASIL, 2013, p. 5). O gosto pela prática de atividades físicas pelos alunos é considerado pelo plano como essencial para a formação de adultos saudáveis e munidos de valores relacionados ao movimento nas suas diversas manifestações.

O documento organiza o tópico *Requisitos e orientações para Propostas de Cursos Novos* em seis critérios: proposta do curso; corpo docente; atividades de pesquisa; produção intelectual; infraestrutura de ensino e pesquisa; outras, para os cursos de mestrado acadêmico, doutorado e mestrado profissional, aspectos esses que são trazidos a fim de orientar/recomendar ações que permitam o aumento do número de cursos de pós-graduação submetidos à análise, haja vista que organizar cuidadosamente a proposta de novo curso pode contribuir para sucessos em seu processo de avaliação.

O quesito *Proposta do Curso* traz recomendações da área no que se refere ao perfil do programa, formação teórica e metodológica. Os requisitos mínimos para a composição do corpo docente do novo curso são abordados no tópico *Corpo Docente*. As condições necessárias para a organização das linhas e atividades de pesquisa são relatadas em *Atividades de Pesquisa*. O item *Produção Intelectual* responsabiliza-se por orientar os PPGs quanto à produção bibliográfica, técnica e/ou artística do curso novo. Já em *Infraestrutura de Ensino e Pesquisa*, o documento estabelece recomendações específicas sobre o comprometimento da instituição quanto à implantação e ao êxito do curso novo. O tópico *Outras* é um espaço para orientações que a área considera importante para implantar e consolidar cursos novos (BRASIL, 2013).

No que tange à proposta de submissão junto à CAPES de curso de mestrado acadêmico ou doutorado⁴⁰, o documento determina que os proponentes devem estar articulados em grupos de pesquisa e mostrar isso antecipadamente ao pedido de criação do curso. Devem também descrever de modo evidente o(s) objetivo(s) e a(s) justificativa(s) de implantação, explicando sua relevância e a maneira como as áreas de concentração e as linhas de pesquisa estão

⁴⁰ As recomendações para submissão de novo curso de mestrado acadêmico e de doutorado são semelhantes e serão expostas conjuntamente. As diferenças serão abordadas quando necessário. Para o mestrado profissional, por apresentar diferenças a serem destacadas em relação aos outros cursos, as informações também serão detalhadas na sequência.

conectadas, bem como certificar a coerência entre as Área(s) de concentração, Linha(s) e Projeto(s) de pesquisa e Produção intelectual. No quesito *Corpo docente*, para submeter proposta de novo curso, a Área 21 apresenta como requisitos mínimos que os proponentes demonstrem trabalho sólido, em grupos de pesquisa estabelecidos anteriormente, em produções provenientes de estudos compartilhados; devem também, demonstrar experiência como orientadores de iniciação científica e produção intelectual pertencente às áreas de concentração e linhas de pesquisa, que sejam regulares e em termos qualitativos e quantitativos (BRASIL, 2010).

Como determinação do documento, a proposta deve incluir 12 doutores permanentes com vínculo institucional parcial ou total, de 20 ou 40 horas, respectivamente, sendo aceitos 10 docentes (80% do corpo docente), mediante justificativa. Nessa direção, a fim de estabelecer iniciativas que demonstrem preocupação com a correção das assimetrias regionais, o corpo docente pode ser constituído de 40% do número recomendado, de professores de outras instituições públicas pertencentes a essas regiões. Com vistas a incentivar a criação do mestrado profissional, o Documento de Área confirma o aceite para a participação de docentes em até três PPGs, desde que um deles seja de mestrado profissional. O programa deve estar vinculado a cursos de graduação, pois a avaliação centra-se também no aporte dos professores em “atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que esse item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação”. Caso o programa não demonstre estar associado à graduação, o peso do quesito corpo docente será dividido entre os demais itens do critério (BRASIL, 2013, p. 8).

Entende-se que a captação de fomento está intimamente ligada aos indicadores quantitativos da avaliação da CAPES pois, a partir desses, é que são distribuídos recursos para os PPGs. Essa valoração da pós-graduação, em função do formato que assume, prima pela quantidade nos critérios estabelecidos. Confirmando essa asserção, o documento estabelece que no processo de avaliação para submissão de novo curso de mestrado ou doutorado “será observada a proporção do corpo docente com importante captação de recursos para pesquisa (Agências de Fomento, Bolsas Financiamentos Nacionais e Internacionais, Convênios, etc)” (BRASIL, 2013, p.8). Entendemos que o quesito corpo docente que integra o Documento de Área, aborda, grosso modo: sua integração em grupos de pesquisa; sua atuação em atividades de ensino/pesquisa na graduação e sua significativa obtenção de recursos.

Quanto à Atividade de pesquisa, o documento recomenda que as linhas e os projetos de pesquisa devem estar encadeados à proposta do programa, e que projetos singulares poderão

subsistir caso contribuam efetivamente para o programa ou possibilitem a formação de outras linhas de pesquisa, tanto para cursos novos de mestrado acadêmico quanto para de doutorado. Aponta como essencial que a produção intelectual demonstre afinção com as linhas e com os projetos de pesquisa e que o PPG precisa estar apto a obter recursos de fomento à pesquisa. O documento orienta que os professores devem participar de uma ou duas linhas de pesquisa, mas que cada linha seja representada por, no mínimo, dois docentes, e que são estimados “os projetos com financiamento obtidos junto a agências de fomento em processos de competição e julgamento por pares” (BRASIL, 2013, p. 9).

Em complemento ao quesito anterior, está a produção intelectual, critério “essencial para recomendação do curso”, constituída por artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros, desde que estejam relacionados com a proposta, com áreas de concentração e linhas de pesquisa pertencentes ao curso. A produção intelectual deve obedecer critérios de qualidade e quantidade pertencentes aos cursos com nota 3 para o mestrado acadêmico e nota 4 ou superior para o doutorado. Os critérios para mestrado acadêmico e doutorado são similares, apresentando diferenças quanto à estratificação dos artigos e livros necessários para a recomendação do curso. Para a quantidade, o cálculo da produção é a proporção do número de produtos divididos pelo número de docentes permanentes, considerando o seu tempo de participação no triênio. No critério quantidade, “os produtos construídos em coautoria por mais de um docente do Programa são contabilizados apenas uma vez”. Para cursos de mestrado acadêmico espera-se que, inicialmente, os programas apresentem produção proporcional em estratos⁴¹ intermediários do qualis (B2), capítulos de livros (C2, L2) e superiores. Propostas de doutorado devem ser proporcionais à produção em estratos superiores ao A2 do qualis e, para livros e capítulos, acima de L3 e C3, respectivamente (BRASIL, 2013, p. 9).

O Documento de Área 2013 não apresenta critérios e recomendações quanto à qualidade da produção intelectual; apenas não admite recomendar cursos que não preencham os quesitos quantitativos e qualitativos, simultaneamente. Tal fato nos leva a supor a falta de pressupostos e subsídios que esclareçam aspectos acerca das exigências em relação à produção intelectual, imprescindível na submissão de propostas, no que tange a sua qualidade. Nessa lógica, paira a imprecisão dos critérios a serem avaliados quando se refere à qualidade do que se produz na academia, o que acentua, de certo modo, a adoção de critérios bibliométricos que tratam de aspectos meramente objetivos.

⁴¹ Para efeitos de estratificação de livros foram estabelecidos o seguinte código e pontuação, respectivamente: L4 – 200 pontos; L3 – 150 pontos; L2 – 100 pontos; L1 – 50 pontos; LNC – sem vinculação com a área de conhecimento do programa.

No item *Infraestrutura de ensino e pesquisa*, o documento entende a necessidade do comprometimento da instituição em oferecer espaços adequados para a implantação e êxito do novo curso ao afirmar que “a IES deverá apresentar laboratórios adequados para realização das atividades investigativas, bem como possuir os equipamentos necessários para o desenvolvimento adequado e específico das linhas de pesquisa relacionadas na proposta”. Recomenda-se que a infraestrutura deve contemplar espaços adequados para que os docentes realizem as orientações e para que os discentes desenvolvam seus estudos; que a biblioteca da instituição deve conter acervo bibliográfico pertinente às referências básicas de cada disciplina ofertada no curso e acesso às bases de indexação e aos periódicos da área (BRASIL, 2013, p. 10).

No quesito *outras*, o documento reafirma que “o apoio institucional para realização do curso se materializa em atos e documentos oficiais de aprovação da proposta e autorização para seu funcionamento em âmbito institucional”. Ademais, cabe à instituição demonstrar interesse em possibilitar as condições para implantar e manter as propostas de novos cursos, contratando docentes que enriqueçam o programa e sejam pertinentes à área de concentração do programa, com vistas à manutenção de sua estabilidade em relação ao mestrado acadêmico e ao doutorado. Especificamente para o doutorado, o documento pretende que as propostas tragam “informações sobre fontes e estratégias de captação de recursos para o crescimento do programa, financiamento de estudos (bolsas de IC, mestrado e doutorado) e participação em eventos (congressos, seminários, etc.)” (BRASIL, 2013, p. 14).

Como uma das metas do documento – em consonância com o PNPG 2011-2020 – encontra-se o incentivo à criação de cursos de mestrado profissional. Segundo o documento, para que a proposta de curso de mestrado profissional seja bem sucedida “é desejável que o curso possua fontes de financiamento materializadas em contratos e/ou convênios entre a IES promotora e instituições que tenham interesse na formação de seus profissionais ou no financiamento da formação de futuros profissionais”. Recomenda-se também que o grupo de docentes que propuser a criação do curso deve estar previamente articulado em grupos de pesquisa; que os objetivos e justificativas da proposta devem ser construídos em concordância com a área do programa e com o campo científico de inserção. O documento esclarece ainda que “a análise da relevância local, regional e temática será determinante na avaliação da proposta” (BRASIL, 2013, p. 14).

No que tange ao perfil do programa, formação teórica e metodológica, o documento orienta que as áreas do conhecimento, bem como as linhas de pesquisa e projetos consideradas na proposta devem ser relevantes para a(s) área(s) de concentração. O regimento para submissão

do curso de mestrado profissional deve conter os pormenores sobre o perfil profissional pretendido. Outros aspectos a serem abordados, segundo o Documento de Área são: definir o número de orientadores e vagas disponibilizadas para a implantação do curso, assim como a projeção para os demais anos; indicar a estrutura curricular do curso – disciplinas ofertadas e o formato organizacional – e o número de créditos para sua conclusão; especificar os critérios de credenciamento de professores, de seleção de alunos e de avaliação (BRASIL, 2013). Sugere-se que a proposta possa

[...] refletir a compreensão dos docentes, acerca das finalidades da pós-graduação *stricto sensu* de caráter profissionalizante, com clara distinção e avanços em relação à formação especializada (*lato sensu*). A concepção da estrutura curricular deve proporcionar sólida formação no desenvolvimento de pesquisa, através de disciplinas que incluam conhecimentos dos fundamentos metodológicos e inserção de seus resultados de pesquisa de maneira a qualificar seu exercício profissional. Além disso, devem ser explicitados os componentes curriculares que permitirão a aquisição de novas tecnologias e de condutas profissionais altamente qualificadas (BRASIL, 2013, p. 15).

No nosso entendimento, esses aspectos exprimem a diferença entre o mestrado acadêmico e o profissional e justificam a presença do mestrado profissional na pós-graduação, haja vista que o PNPG 2011-2020 apresenta como uma das metas para o sistema, em 10 anos, o avanço referente ao número de patentes e novas tecnologias. Por ser essa uma vertente nova para a pós-graduação, carece de constante monitoramento, a fim de perceber irregularidades e corrigi-las sem danos ao programa.

Nesse contexto, o corpo docente necessita estar vinculado a atividades profissionais e/ou acadêmicas por, no mínimo, um ano e demonstrar “experiência nas áreas, linhas e projetos de pesquisa propostos, especialmente pela existência de produtos derivados de tais vínculos”. O grupo deve ser constituído por doutores, profissionais e técnicos com conhecimento em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação. Assim como no mestrado acadêmico e no doutorado, a proposta deve conter 12 docentes permanentes e, desses, 80% possuir vínculo institucional parcial ou integral. Serão aceitas proposições que apresentarem, no mínimo, 10 docentes mediante justificativa. A fim de reduzir distorções regionais, o documento estabelece, temporariamente que, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste serão avaliadas propostas que apresentarem 40% do corpo docente necessário para submissão de curso, compostas por professores de outras instituições públicas (BRASIL, 2013, p. 15).

O documento acrescenta, sobre o corpo docente, que o trabalho de professores colaboradores não pode caracterizar dependência externa, sequer consistir em elemento que atenda às exigências mínimas de produção técnica e científica e que deve comprovar “experiência prévia na condução de estudos que tenham envolvido a orientação de alunos de

graduação, trabalhos de conclusão de cursos, iniciação científica, especialização ou ainda discentes em programas de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2013, p. 16). As recomendações para atividade de pesquisa coadunam-se com os requisitos estabelecidos para os cursos de mestrado acadêmico e de doutorado. Já o quesito *produção intelectual* traz critérios e recomendações específicos para o mestrado profissional, a qual deve abranger produtos de natureza técnica e científica, respeitando-se os objetivos da proposta, da(s) área(s) de concentração e das linhas e projetos de pesquisa e que a produção per capita dos docentes deve ser a mesma de um programa com nota 3, no triênio anterior à submissão da proposta. O documento orienta ainda que o corpo docente deve dispor de produção técnica com a área de oferta do curso, e que a mesma deve apresentar relevância para a proposta do programa e reconhecimento das entidades públicas e/ou privadas (BRASIL, 2013).

No que tange à infraestrutura, a proposta para o mestrado profissional deve apresentar que a instituição contenha laboratórios que possibilitem conduzir atividades investigativas e espaços destinados a pesquisas aplicadas, condizentes com os pressupostos do curso. Outras recomendações que a área julga importantes para propor novo curso de mestrado profissional e que se diferem do mestrado acadêmico e do doutorado, esclarecem que reunir professores “com experiências em diferentes campos da saúde para compor o corpo docente não tem se mostrado suficiente para garantir uma sólida base epistemológica do programa”. Diante disso, o documento destaca que o “corpo docente seja caracterizado por perfis profissionais que se aproximem do eixo central da proposta”. E, por fim, o documento espera que a proposta apresente memorial descritivo das atividades técnico-científicas para fornecer informações sobre as atividades relevantes para os programas profissionais.

Pelo exposto, observamos que o Documento de Área, como orientador das ações políticas para os cursos que integram a Área 21, fornece elementos essenciais para a consolidação de programas já existentes, bem como para a criação de novos cursos e programas a fim de contribuir no processo de expansão da pós-graduação brasileira, traçando diretrizes que permitam a aprovação dos cursos submetidos.

Sobre a Avaliação Trienal, o documento orienta para os critérios definidos pelo CTC-ES⁴², bem como os pesos estabelecidos para cada um deles, que buscam refletir o estágio atual de avaliação da área. Alguns desses critérios foram submetidos a discussões e debates nos Seminários de Acompanhamento e no Fórum de Coordenadores, enquanto outros, afirma o documento, “ainda requerem aperfeiçoamento e outras discussões” (BRASIL, 2013, p. 18). De

⁴² A sigla CTC-ES significa: Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CAPES.

acordo com os critérios de avaliação da CAPES, para que a proposta do programa seja qualificada é necessário esclarecer seus pressupostos científicos e epistemológicos, além de estabelecer objetivos coerentes aos do PPG, áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa, currículo e infraestrutura. O Documento de Área esclarece ainda que

Na avaliação trienal de 2013 o planejamento deverá apontar claramente as metas a serem cumpridas ao longo do próximo triênio, em cada um dos quesitos da avaliação e explicitar um conjunto de estratégias que serão executadas para alcançar tais fins. Além disso, ele deverá também informar as propostas do programa quanto às necessidades regionais, nacionais e internacionais, aos desafios da área tanto em relação à formação quanto à produção de conhecimentos, as propostas de qualificação do corpo docente e ações e estratégias do Programa quanto a desenvolvimentos futuros (BRASIL, 2013, p. 18).

Em referência ao quesito corpo docente, o documento explica que será atribuído menor valor devido à dificuldade de ser descrito na avaliação dos programas, mas que os professores devem ser doutores, apresentarem experiência científica na(s) área(s) de concentração, pertencerem à categoria de docentes permanentes e possuírem, de preferência, vínculo de tempo integral com a IES. O documento evidencia a atenção atribuída à “coerência entre o perfil dos pesquisadores quanto aos estudos desenvolvidos e a área e escopo do programa de forma a preservar a identidade e coerência interna dos programas”, e destaca ainda que esses parâmetros demonstram

[...] que a área deixa de valorizar a área de formação de seus docentes nas especificidades das subáreas e passa a valorizar sua atuação vinculada à área de concentração, linhas e projetos de pesquisa do programa, o que permite ampliar os horizontes da multidisciplinaridade sem, no entanto, perder a coerência epistemológica com as subáreas (BRASIL, 2013, p. 18).

O Documento de Área 2013 afirma que os quesitos *corpo docente* e *produção intelectual* foram valorizados no processo de avaliação, pois simbolizam o “produto” dos programas, fruto da formação e titulação de pesquisadores e da produção intelectual advinda de discentes e docentes. Destaca que o PPG deve realizar a titulação de mestrado ou doutorado no tempo previsto, respeitando “o pressuposto básico de qualidade acadêmica”, e ainda ser capaz de gerar novos saberes em suas áreas de concentração, “observando os princípios de qualidade/relevância científica, regularidade, além do claro alinhamento à proposta do programa” (BRASIL, 2013, p. 18). Quanto à produção intelectual, observa-se a modificação no processo de avaliação, no qual será aplicado um critério qualitativo à avaliação da quantidade de artigos publicados, ou seja, “um determinado percentual de artigos em estratos pré-determinados deverá compor a produção qualificada do programa”. Programas que têm por

objetivo alcançar notas 6 e 7 – consideradas de excelência do processo avaliativo – deverão produzir artigos com estratificação superior e assim sucessivamente; produção em estratos medianos geram conceito muito bom; estratificação mediana/ inferior gera conceito bom; e produções em estratos inferiores acarretam ao programa conceito regular. Para o curso de mestrado profissional, a produção será avaliada de maneira similar, porém o maior peso será atribuído à produção técnica em detrimento do que é produzido em forma de artigos, livros ou capítulos de livros.

Nesse caso, a produção técnica dos PPGs será organizada em cinco grupos⁴³, considerando a atuação do profissional na área, com ênfase na produção de “patentes (registros e depósitos), livros, softwares e similares” (BRASIL, 2013, p. 19). Segundo o documento, “a área tem indicado e efetuará a remoção de produtos (artigos, livros e capítulos e demais itens da produção técnica) que não se alinharem com a identidade dos programas” (BRASIL, 2013, p. 19), o que nos remete à preocupação dos órgãos reguladores da pós-graduação brasileira em organizar aquilo que é produzido em consonância com os pressupostos epistemológicos de cada área de conhecimento, para que não sejam aceitos quaisquer produtos apenas com o propósito de aumentar a pontuação do programa. Parece-nos que inicialmente essas mudanças poderão ser questionadas tendo em vista a “subjetividade” de avaliar qualitativamente e, em virtude disso, necessitem ainda de ajustes que permitam tornar esse critério consistente. Todavia, constitui-se como o início da busca por verificar os PPGs de maneira qualitativa e não apenas quantitativamente.

O documento afirma que o quesito *inserção social* – equivalente a 10% da avaliação – tem “causado dificuldades quanto ao estabelecimento de critérios objetivos que possam abarcar as diferentes perspectivas que têm sido desenvolvidas na área” e será avaliado com base nos impactos sociais provenientes das ações dos programas, ao passo que “a visibilidade e cooperação serão determinadas pelas ações formais dos programas em projetos (Minter, Dinter, Procad, e outros)”. Os demais itens como: participação docente de programas em rede; parcerias institucionais para realização de eventos científicos e intercâmbio docente serão valorizados,

⁴³ De acordo com o Documento de Área 2013, a produção técnica será classificada em: Grupo 1 - Cartas, mapas e similares, Artes Cênicas, Manutenção de obra artística, Música, Rádio e TV; Grupo 2 – Cursos, Organização de evento, Palestra/Conferência em Evento, Trabalhos em Eventos; Grupo 3 - Participação em comissões e comitês técnico-científicos; Grupo 4 – Editoria, Serviços Técnicos; Grupo 5 - Registro definitivo ou provisório no INPI (Instituto Nacional de Propriedade Industrial) de produto relacionado ao Desenvolvimento de aplicativo Computacional ou Multimídia, Registro definitivo ou provisório no INPI de produto relacionado ao Desenvolvimento de Softwares, Registro definitivo ou provisório no INPI/ISBN de produto relacionado ao Desenvolvimento de Material Didático, Registro definitivo ou provisório no INPI de produto relacionado ao desenvolvimento de técnica, Registro definitivo ou provisório no INPI de produto relacionado ao desenvolvimento de aparelhos (BRASIL, 2013, p. 30-1).

porém com menor peso em relação aos derivados de editais de agências de fomento à pesquisa (BRASIL, 2013, p. 19).

Como aspecto apresentado pelo Documento de Área 2013, o Seminário de Acompanhamento, realizado anualmente pela CAPES, conta com a participação dos coordenadores dos PPGs, coordenadores de área e comissão de avaliação da agência. Esses encontros são avaliados como positivos pelo Documento de Área, pois os seminários viabilizaram que os programas observassem suas potencialidades e carências no contexto da área. Talvez possa ser visto também como um exame velado da CAPES, pois as sugestões/modificações propostas pelos coordenadores dos PPGs carecem passar pelo crivo da agência, para que sejam ou não aprovadas e implantadas nos PPGs que integram as diversas áreas. O primeiro foi realizado em 2011, momento em que os programas foram informados quanto ao seu desempenho, enfatizando a produção intelectual. O segundo seminário, realizado em 2012, naquela ocasião os coordenadores preencheram uma planilha com os principais elementos norteadores a partir dos quesitos da avaliação, possibilitando traçar o panorama geral dos programas, buscando os indicadores relevantes para cada área e estabelecendo seu estágio de desenvolvimento (BRASIL, 2013).

Por esse viés, julgamos ser possível que a avaliação conte com a participação efetiva da comunidade acadêmica pertencente à pós-graduação. Inserir os coordenadores dos PPGs em discussões pertinentes ao processo avaliativo é abrir espaços para que reflexões sejam realizadas a partir dos atores integrantes da pós-graduação, embora ainda bastante limitados. Essas ações são provenientes das críticas fomentadas nos últimos anos que questionam o processo de avaliação determinado pela CAPES e suas consequências para a pós-graduação brasileira, como apontam os estudos de Sguissardi (2009), Bianchetti (2009; 2012) e, especificamente para a educação física, os escritos de Soriano (2011 e 2012), Lovisolo (2003 e 2007), Betti (2004), Rodrigues (2007) e Daolio (2007).

Com base no sistema de avaliação da CAPES, o documento apresenta considerações sobre o Qualis-periódico (artístico), sobre a Classificação de livros, eventos e produtos técnicos, bem como os critérios estabelecidos para esses itens na avaliação. Destaca para o qualis-periódico, que os critérios estabelecidos pela Área 21 foram mantidos no decorrer do triênio e também atualizados na relação do *webqualis*. A classificação foi realizada com base em dois critérios: o primeiro determina que o periódico deve estar enquadrado nas subáreas que compõem a Área 21 e, o segundo, relaciona-se às bases de indexação dos periódicos. Ao abordar os estratos e seus respectivos pesos na avaliação, o documento afirma que

Para manter a qualidade desejada na produção intelectual de periódicos e livros, o sistema de avaliação por pontos adotará travas a fim de limitar a obtenção de um elevado número de pontos em estratos inferiores e/ou exclusivamente em capítulos de livros. Serão considerados no máximo três artigos em estratos B4 e B5 e capítulos C1 por docente (BRASIL, 2013, p. 22).

Quanto à classificação de livros, capítulos e coletâneas, a Área 21 definiu, para o triênio 2010-2012, indicadores de avaliação, quais sejam: a natureza, o contexto da publicação, a relevância, o impacto, o processo editorial e o vínculo com o PPG no tocante às linhas de pesquisa, áreas de concentração e áreas de conhecimento. Segundo o documento, elaborar esses indicadores tem por objetivo fornecer suporte para os próprios programas gerenciarem sua avaliação de livros. O documento apresenta o quadro de indicadores para estratificação de livros considerando os estratos – L4, L3, L2, L1 e LNC – que vão desde o que possui maior vínculo com a área até o que não está compatível com suas bases metodológicas, respectivamente. Feito isso, o Documento de Área 2013, da Área 21, apresenta as fichas de avaliação para o triênio 2011-2013 para Mestrado Acadêmico/Doutorado e para o Mestrado Profissional com os quesitos/itens; pesos; e definições e comentários sobre o quesito/item.

O documento termina com o tópico *Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional*, reconhecida como “conjunto de ações de programas quanto as suas relações com Universidades, grupos de pesquisa e pesquisadores pertencentes a instituições estrangeiras cientificamente estruturadas”, que pode ser realizado por meio de visitas, estágios e outras formas de interação, lembrando que essas trocas devem apresentar produção científica desde que tenham nítido envolvimento com a área pois, caso contrário, descaracterizam o processo de internacionalização (BRASIL, 2013, p. 41). O documento aponta diretrizes para o alcance de notas 6 e 7 intencionadas pelos programas quanto à nucleação e solidariedade, liderança e internacionalização do programa.

Ao longo de todo o documento observa-se que o tempo verbal adotado foi futuro do presente, o que evidencia que o plano foi escrito – ou pelo menos deveria ser – anteriormente à gestão do triênio. Todavia, ele foi disponibilizado em outubro de 2013, próximo do término da gestão, o que caracteriza lacuna do sistema, haja vista que o Documento de Área deveria se estruturar num misto de relatório do triênio e orientações balizadoras para o triênio, como orientador das ações a serem implantadas no decorrer do triênio, no caso 2011-2013. Um dos paradoxos da Área 21 é disponibilizar o documento quase no fim da gestão da área, o que torna o documento vigente defasado em relação ao que acontece na pós-graduação brasileira, ao mesmo tempo que se instituem novas regras para o jogo quando ele já está em andamento.

Enquanto o documento para o triênio em vigência não é disponibilizado para a área, o que determina as ações desenvolvidas é o documento que foi elaborado para o triênio anterior. E quando tardiamente a comunidade acadêmica da Educação Física tem acesso ao documento de área o período de implantação já está próximo do fim.

3 INTER-RELAÇÕES ENTRE O PNPG-2011-2020 COM A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA VIA DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Nos dois capítulos anteriores, tratamos de incursionar pelo PNPG 2011-2020 e pelo Documento de Área 2013, da Área 21 da CAPES, a fim de entender seus pressupostos bem como o contexto em que foram elaborados, sua função e importância para o sistema de pós-graduação brasileiro e para a Área 21, especificamente, no caso dessa dissertação, para a Educação Física. Sabíamos da representatividade que tanto o plano – para a pós-graduação no país – quanto o documento – para a área 21 – apresentavam, e como o trato com eles seria essencial para o âmbito da pós-graduação. Não cabe a esse estudo propiciar o confronto entre o plano e o documento, mas possibilitar a compreensão do Documento de Área e da forma como ele adere ou não ao PNPG. Daqui em diante nossa tarefa recai na análise da inter-relação do documento com o plano atual a fim de visualizar o grau de aderência entre ambos e discorrer sobre as implicações que essa aderência traz para a área da Educação Física.

O Plano Nacional de Pós-graduação constitui-se como documento norteador das ações políticas a serem implantadas no SNPG com vistas a promover a expansão do sistema e, assim, alavancar a produção científica e tecnológica, bem como a formação de recursos humanos de alto nível no Brasil. O PNPG 2011-2020 foi organizado pelo MEC em parceria com a CAPES – principal agência reguladora da pós-graduação brasileira – e apresenta diretrizes, estratégias e metas que permitam ao Sistema de Pós-graduação nacional, nesse decênio, corrigir distorções e modificar diversos aspectos que o contemplam e que podem ser entendidos como obstáculos para a expansão da pós-graduação, como a correção das assimetrias regionais, o incentivo à internacionalização da pesquisa, o aumento na formação de doutores, a criação de cursos de mestrado profissional, a submissão de novos produtos e patentes, entre outros. Conhecer esse documento é tarefa de cada área de conhecimento, que tem o Documento de Área como balizador, cuja tarefa é definir propostas que possibilitem o crescimento de cursos de pós-graduação a partir das características de cada área. Pensando nisso, ocorre a necessidade de entender qual o grau de aderência entre o PNPG atual e o Documento de Área, nesse caso, da Área 21, mais especificamente da Educação Física, a fim de perceber de que maneira o documento específico está em conformidade com o documento maior que subsidia as ações para a pós-graduação brasileira.

O presente capítulo tem por objetivo identificar e discutir as inter-relações entre o PNPG em sua atual configuração para o decênio 2011-2020 e o Documento de Área 2013, da Área 21.

Para tanto, estabelecemos os recortes temáticos necessários para atender aos objetivos dessa dissertação, elencando assuntos que se apresentam em consonância nos dois documentos analisados, ou seja, buscamos no Plano Nacional assuntos que são tratados no Documento de Área bem como aqueles que se fazem nele carentes. Nesse momento da dissertação, indicaremos quais aspectos convergem e quais divergem entre o PNPG 2011-2020 e o Documento de Área 2013, da Área 21, a fim de pensar as diretrizes a serem desenvolvidas por meio de discussões e apontamentos que permitam o refinamento do sistema, partindo da premissa de que é necessário conhecê-lo para nele intervir de maneira consciente e efetiva, atendendo às diversas áreas e respeitando-se os pressupostos teóricos estabelecidos pelo poder público.

Com base na leitura e análise desses dois documentos e nas discussões que norteiam a pós-graduação em Educação Física a partir de alguns pesquisadores da área, o interesse desse estudo busca perceber de que maneira a pós-graduação em Educação Física tem respondido à política do PNPG atual, e como a área tem se configurado, se de maneira autônoma ou heterônoma. A discussão acerca da autonomia ou heteronomia dos programas e cursos de pós-graduação toma como aporte teórico o artigo *Reformas em los Sistemas Nacionales de Educación Superior*, de Daniel Schugurensky (2004). Nesse texto, o autor apresenta uma série de características para o modelo de universidade autônoma e heterônoma, tomando como exemplo a educação superior no Canadá e suas transformações.

3.1 O PNPG 2011-2020 e o Documento de Área 2013: o grau de aderência

Para investigar o grau de aderência entre o PNPG 2011-2020 e o Documento de área, da Área 21 da CAPES, observamos quais os temas citados e como são tratados no Documento de Área e se no PNPG atual são abordados da mesma maneira. Entender as diretrizes, estratégias e metas do PNPG e do Documento de Área 2013 possibilita saber se o documento está em concordância com o plano e de que forma isso acontece.

Com base na análise do Documento de Área e sua inter-relação com o PNPG atual, constatamos que o grau de aderência é quase total quando a observação se dá num panorama geral. Contudo, quando visualizamos os objetos de análise por temática abordada, detectamos algumas ideias que são apresentadas no documento e que, de certa forma, distanciam-se em parte, do plano. Nessa etapa do estudo compreendemos quais inconvenientes derivam dessa aderência, tendo em vista que o documento menor deve estar em consonância com que propõe

o documento maior – como é comum numa relação hierárquica. Entendemos que o Documento de Área não deve apresentar uma linguagem adversa do PNPG, ou seja, contrária ao documento basilar da pós-graduação no Brasil, haja vista que as consequências poderiam ser prejudiciais para os PPGs e seus docentes e coordenadores na disputa por editais de fomento, disponibilização de verbas para organização e realização de eventos, solicitação de bolsa produtividade. Contudo, também questionamos quando o Documento de Área apenas é de subserviência, não trazendo nada de singular que caracterize a própria área.

No cenário da pós-graduação ocorre uma espécie de conformismo por parte dos programas, pois se torna mais “viável” aceitar a formatação pré-estabelecida pela CAPES – principal agência de controle e regulação da pós-graduação – do que considerar a possibilidade de se posicionar contrário às normativas e afrontar o sistema. Verificamos ainda que a maneira como o sistema está organizado suscita o enquadramento da pós-graduação, ou seja, se o método de avaliação, conceituação e estratificação é o mesmo para todos os programas e cursos, não há abertura às diferenças e peculiaridades de cada área de conhecimento, fomentando assim a padronização e a uniformização.

É indiscutível que o sistema carece ser avaliado periodicamente e não se trata aqui de negar a relevância da avaliação, mas de entender os efeitos que esse formato acarreta para a pós-graduação. A avaliação é legítima desde que educativa ou diagnóstico-formativa, que contribua para o setor no qual é aplicada com vistas a identificar possíveis distorções e disparidades e assim possibilitar as chamadas correções de rota que permitem refletir, questionar e produzir sentidos. Nas palavras de Sguissardi (2009, p. 138):

A crise e a substituição do Estado do Bem-Estar, a *neoliberalização* da economia, a reconfiguração do Estado, com a expansão de seu polo privado e restrição de seu polo público, incentivo e garantias crescentes ao capital e decrescentes aos direitos do trabalho, fizeram da avaliação, como instrumento de regulação e controle, uma arma poderosa posta a serviço do poder hegemônico.

Até mesmo na pós-graduação, a capacidade crítica diminui dando lugar à mera reprodução de uma racionalidade instrumental imposta como condição para que os programas e cursos sobrevivam, o que caracteriza subserviência ao sistema, fazendo com que a racionalidade criativa na pós-graduação inexista. Tal efeito contraria o conceito primeiro do objetivo da pós-graduação, trazido pelo Parecer CFE 977/65 – que tem como função definir e regulamentar o setor, cuja meta era “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional” e ainda disponibilizar, no âmbito da universidade, “o ambiente e os recursos adequados para que se

realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (ALMEIDA JUNIOR et al, 2005, p, 164). Tendo em vista que no decorrer de mais de 40 anos da institucionalização da pós-graduação no Brasil não foi elaborado outro documento que altere esse status, o que estabelece o parecer continua sendo válido para o sistema.

Pensar em liberdade de criação na pós-graduação nos parece utópico, pois ao observarmos os documentos balizadores bem como a formatação do sistema, percebemos o engessamento da produção do conhecimento por pesquisadores inseridos nesse ambiente. Essa configuração favorece o acirramento da competitividade entre pesquisadores, programas e IES, pois acentua a competição como fator que dissemina e não que agrega, haja vista que se funda na disputa *contra* o outro e não no caminhar *com* o outro. Entretanto, não nos cabe demonizar a competição, mas também não podemos endeusá-la, pois ela estimula a busca pela qualificação dos PPGs e desconsidera as diferenças – de contexto, institucionais, de características locais, de perfil acadêmico – formatando-os a partir de um modelo que deve servir para todos. E isso se constitui em desrespeito à autonomia da pós-graduação e da constituição de um pensamento crítico e interventor.

Observamos nas páginas iniciais do PNPG atual certa valorização da qualidade da produção acadêmica em detrimento da quantidade, como exemplificado no seguinte excerto:

Por seu turno, com respeito aos indicadores da produção, não se deve limitar a levantamentos quantitativos e à sua indexação: à semelhança de outros centros importantes do primeiro mundo, a base poderá consistir numa seleção das melhores publicações, puxando o nível para cima. Ademais, poderá ser introduzido o princípio do espaçamento da avaliação para os cursos com conceitos 6 e 7, por exemplo de 3 para 5 anos, conservando a periodicidade trienal para os demais (BRASIL, 2010, p.22).

Porém, ao continuarmos a incursão pelo PNPG observamos os indicadores numéricos e a preocupação visível em aumentar conceitos e quantidade de programas e cursos, número de doutores, publicação em periódicos internacionais como forma de projeção da pós-graduação e da ciência, em discursos bastante competitivistas, como observado no seguinte recorte:

Por esse motivo, é possível vislumbrar que a adoção de uma agenda nacional de pesquisa arrojada associada com a mobilização da comunidade científica elevará, num médio prazo, a nossa ciência a um patamar de excelência que nos permita não apenas antever novos saltos de qualidade, mas também caminhar para a obtenção do primeiro prêmio Nobel da ciência brasileira (BRASIL, 2010, p. 23).

Aderindo a isso está o Documento de Área 2013, que orienta os programas a produzirem em função de indicadores numéricos, quando estruturam o documento com base nos quesitos

que pertencem à planilha de avaliação da CAPES. O próprio documento constitui-se como representação paradoxal haja vista as varias “mãos” que o constroem – os diferentes pensamentos que o estruturam.

Estar em consonância com o PNPG e com os critérios de “qualidade” organizados na avaliação da CAPES é conveniente para os programas haja vista que possibilita uma série de vantagens quanto à proposta de novos cursos e disputa em editais para distribuição de fomento. Porém, ao atender às exigências pré-determinadas pela principal agência de regulação da pós-graduação brasileira, os programas vêm caminhado cada vez mais para a mercantilização do conhecimento. Como explica Sguissardi (2004):

De forma mais ou menos acelerada, nas últimas décadas—pressionadas pelas *recomendações* embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais—as políticas de educação superior de quase totalidade dos países do Norte e do Sul estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado de “anglo-saxônico”, que a configuraria não mais como uma *instituição social*, em moldes clássicos, mas como uma *organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva* (p.647).

O grau de aderência na inter-relação do Documento de Área, da Área 21 da CAPES com o PNPG 2011-2020 é acentuado, sobretudo porque se percebe a heteronomia mais presente do que a autonomia. Entendemos a heteronomia, de maneira geral, como modelo em que as instituições de ensino estão submetidas aos mecanismos e interesses do mercado, e a autonomia como a capacidade de se autogerir e atender aos interesses da própria universidade, sem a preocupação com o comando de fatores e órgãos externos, como empresas e mercado de trabalho com suas demandas. O entendimento do modelo autônomo e heterônomo da universidade será devidamente explorado no próximo item desse capítulo - *Autonomia ou heteronomia na relação entre o PNPG atual e a pós-graduação em Educação Física*.

Entendemos que a aderência quase total a um modelo heterônomo de pós-graduação e de universidade conduzem a pós-graduação à racionalidade instrumental, à falta de formação criativa dentro do sistema, ao enquadramento e à padronização das diversas áreas de conhecimento que dificultam a possibilidade de qualquer ruptura. Essa aderência intensifica-se à medida que se tem um documento que dita como o sistema de pós-graduação deve ser gerido, e a não aderência a essa normativa traz consequências em termos de avaliação, pois os PPGs podem estar posicionados em desacordo com os critérios estabelecidos na ficha de avaliação e assim, pontuar de maneira não satisfatória para dar condições de “sobrevivência” ao respectivo programa. Entretanto, observam-se termos em que relativa autonomia pode ser percebida, por exemplo, a preocupação do Documento de Área em conservar os aspectos epistemológicos das

subáreas, estratégia vista como essencial para o crescimento da Área 21, mesmo sabendo que ela possui caráter multidisciplinar. Com o objetivo de manter a identidade das subáreas que compõem os programas, o Documento de Área priorizou duas ações: remover os artigos, livros e produtos técnicos que não se apresentavam relação com a área de concentração, linhas e projetos de pesquisa pertencentes aos programas; e classificar em estratos diferentes os periódicos, de acordo com o grau de identificação com a área.

Ao tratar do tema Interdisciplinaridade, o Documento de Área confirma seu compromisso com essa prática, mas ressalta algo não tão explícito no PNPG, que se refere aos objetos de estudo de seus pesquisadores e no estreito vínculo desses objetos com a identidade dos programas. Expõe “que um programa de pós-graduação não consiste em um conjunto de pesquisadores reunidos, sem um eixo norteador estruturado e bem delineado que permita identificar sua aderência ao foco da proposta” (BRASIL, 2013, p. 4). No PNPG, a Interdisciplinaridade é apontada como essencial para a expansão do sistema, e consiste em impulsionar pesquisas que promovam o diálogo entre áreas díspares para que, dessa parceria, possam surgir novas áreas de conhecimento e cursos de mestrado e doutorado a fim de atender às demandas do mercado de trabalho em áreas específicas.

No que se refere ao modelo de avaliação praticado pela CAPES, o Documento de área coaduna com o plano nacional, haja vista que apresenta os critérios da planilha de avaliação de forma pormenorizada, elencando tratar no documento temas encontrados no PNPG. Observamos que a Área 21 está de acordo com a formatação da avaliação e seus respectivos critérios e pesos, visto que ao final do Documento de Área 2013 encontra-se a ficha de avaliação para o triênio 2010-2012 na íntegra. Assim como o plano, o Documento de Área valoriza a criação e o desenvolvimento de equipamentos, materiais, bens e serviços devidamente registrados/patenteados, ou seja, objetiva estimular a produção técnica da pós-graduação, estabelecendo a pontuação nesse quesito.

Assuntos como a internacionalização da pós-graduação e a educação básica são tratados no PNPG. Contudo, cabe questionar se o sistema como um todo está em outra lógica, na qual não se expressa o interesse pela educação básica. Entende-se que a cooperação internacional é essencial para a expansão do sistema e que olhar para a educação básica caracteriza-se como um novo desafio para o SNPG, tendo em vista que o aluno que frequenta o ensino fundamental e médio de qualidade será o graduando e pós-graduando preparado para contribuir no aprimoramento do sistema. Porém, o Documento de Área aborda de forma superficial a educação básica e apresenta apenas uma caracterização da Fonoaudiologia, Fisioterapia, Educação Física e Terapia Ocupacional voltada para o âmbito escolar.

O documento da Área 21 aponta para a questão das assimetrias regionais, aspecto a ser considerado pela pós-graduação, e sugere a tutoria, por parte de programas já consolidados, para a criação de novos programas nas regiões carentes de pós-graduação às instituições em que almejem submeter novos programas. Preocupação que também faz-se presente no PNPG 2011-2020, haja vista que esse documento afirma caber às instituições com PPGs já consolidados promoverem parcerias com universidades localizadas em regiões que não disponham de pós-graduação, contribuindo para que elas possam oferecer programas de mestrado e doutorado.

Ao fazer a retomada dos temas tratados no Documento de Área 2013, da Área 21, tem-se que inicialmente ele apresenta a situação atual da área em comparação com o triênio anterior. Esclarece que a Área 21 tem demonstrado crescimento nos últimos anos e a projeção para os próximos triênios é considerada positiva, tanto em quantidade quanto em qualidade. Antes mesmo que fosse concluída a avaliação trienal de 2013, a área contava com três cursos com nota 6; sete cursos com nota 5; 15 cursos com nota 4; e 26 cursos com nota 3, sendo que, normalmente, os cursos iniciam com nota 3. Assim como no PNPG 2011-2020, o Documento de Área tem por preocupação exibir os percentuais de crescimento, assim como as perspectivas de expansão. Parece-nos passar a mensagem de que a situação pode não estar a contento, mas se comparado a outros triênios, há crescimento considerável, até mesmo como forma de incentivar os personagens da área em PPGs a assumirem as propostas do documento e viabilizá-las junto aos seus, com o intuito de ampliar o número de cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado nas subáreas que compõem a Área 21.

Nas páginas 2 e 3 do Documento de Área, o PNPG é mencionado, ao tratar do horizonte na formação de doutores e esclarece que um número expressivo de cursos de doutorado ainda não formou sua primeira turma, o que garante o crescimento nos próximos anos. A saber, o trecho que menciona o plano atual afirma que “a área conta com cursos de doutorado em todos os programas que possuem nota 4, o que aponta para uma boa perspectiva de crescimento na formação de doutores em *atendimento ao PNPG*” (BRASIL, 2013, grifos nossos). Atender o plano é diferente de entender que isso contribui ao processo de expansão do sistema. O PNPG 2011-2020 aponta como meta para o decênio o aumento no número de doutores formados, e trazer o assunto no Documento de Área demonstra a necessidade que seus proponentes têm em legitimar a preocupação com o plano atual ao estabelecer a proposta para a Área 21 de ampliação do quadro de doutores.

Ao abordar o tema da Educação Básica, mais especificamente, Ensino Fundamental e Médio, o Documento de Área apresenta para as quatro subáreas – Fisioterapia, Fonoaudiologia,

Fisioterapia e Terapia Ocupacional – a descrição da finalidade de cada uma nesse nível do ensino. O documento explica que a Educação Física “possui importante contribuição para o desenvolvimento das capacidades físicas das crianças e adolescentes em idade escolar” com o objetivo de propiciar “bom controle e desenvolvimento de suas potencialidades físicas, motoras, psíquicas e cognitivas”. E continua a “defesa” da Educação Física no espaço escolar, justificada como disciplina que trabalha aspectos motores e que esses potencializam “indicadores de saúde como hábitos de vida que possibilitem ações para uma vida saudável”, assessorando na prevenção da obesidade e de doenças coronarianas. Esse tema é entendido pelo PNPG 2011-2020 como um novo desafio para o SNPG e no Documento de Área não visualizamos o encadeamento da pós-graduação em Educação Física voltada para a Educação Básica e de que maneira a Área 21 poderia contribuir para a melhoria das condições que a educação demonstra nesse nível de ensino no Brasil. O que nos parece é que o tema foi simplesmente citado no documento para “cumprir tabela” e, novamente, evidenciar que a Área 21 coloca-se consciente dos pressupostos do plano decenal. Nesse assunto, a área necessita rever a maneira como o expõe, tendo em vista que ocorre uma “*pseudoaderência*”, pois cita, mas não coaduna com o que pensa o PNPG na relação pós-graduação e Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 5).

O documento expõe uma série de orientações para propostas de cursos novos, no que tange ao comprometimento institucional para a implantação e êxito de novos cursos. Tece recomendações quanto à submissão de cursos de mestrado acadêmico, doutorado e mestrado profissional. O incentivo à inserção e aumento no número do mestrado profissional nos remete à ânsia de atender às perspectivas do PNPG quanto à produção, pelos cursos de pós-graduação, de apresentar produtos que atendam às demandas do mercado de trabalho, assim como, por exemplo, patentes, softwares, material didático, entre outros. A Área 21 consegue ir ao encontro dessa expectativa do PNPG com a implantação dos mestrados profissionais, pois a conclusão desses cursos pode acontecer com a avaliação de produtos e programas e não necessariamente com um trabalho teórico (dissertação), como no mestrado acadêmico.

O tópico do documento intitulado *Considerações gerais sobre a Avaliação trienal 2013* versa sobre a Avaliação Trienal 2013, cuja Área 21 realiza com base nos cinco quesitos padrão para as Áreas de Avaliação da CAPES, sinaliza para a necessidade de debater sobre alguns dos critérios estabelecidos pelo CTC-ES e que ainda carecem ser aperfeiçoados. Destaca que nos Seminários de Acompanhamento e no Fórum de Coordenadores aconteceram várias discussões sobre esses critérios. O PNPG aponta para a necessidade de que os critérios sejam revistos a fim de atender às diversas áreas de conhecimento. Observamos que o documento, ao apresentar

a possibilidade de revisão de critérios, compactua com a proposição do plano sobre o mesmo tema.

Referente à estratificação para os periódicos, o Documento de Área traz considerações sobre a atualização da lista do *Webqualis* e esclarece o emprego de dois critérios de classificação: um referente à definição das bases epistemológicas das subáreas da Área 21 e o outro sobre as bases de indexação dos periódicos para classificação por grupo epistemológico. Com a justificativa de preservar a qualidade almejada na produção intelectual de periódicos e livros, o documento comunica que “o sistema de avaliação por pontos adotará travas a fim de limitar a obtenção de um elevado número de pontos com estratos inferiores e/ou exclusivamente em capítulos de livros”. Para tanto, poderá inscrever três artigos estratificados como B4 e B5 e capítulos C1 por docente. Em consonância com o PNPG espera-se que os docentes aumentem a produção intelectual em periódicos com maior estrato, de preferência em periódicos internacionais, a fim de tornar o Brasil conhecido por sua produção científico-tecnológica e, com isso, incitar parcerias, derivando na internacionalização da pós-graduação.

A inserção internacional é uma das metas propostas pelo PNPG 2011-2020 como possibilidade de expansão do sistema. No Documento de Área essa questão é trazida quase no final do texto no qual se apresentam as características do processo de internacionalização da pós-graduação, quando se ratificam que “publicações internacionais sem um claro envolvimento não caracterizam plenamente o processo de internacionalização”. Ao tratar do tema no plano não se apresenta a Educação Física, nem tampouco as demais subáreas que pertencem à Área 21 envolvida no processo de internacionalização, ou seja, não se apontam estratégias para promovê-la (BRASIL, 2014, p. 41-2).

Confirmamos que o grau de aderência do Documento de Área 2013, da Área 21, na inter-relação com o PNPG 2011-2020 é elevado, pois mesmo que o documento traga alguns temas de maneira breve, tenta abordar os assuntos entendidos pelo plano como essenciais na discussão da pós-graduação brasileira a fim de expandir o sistema e assim atender às demandas do mercado. Feito isso, no próximo item dessa dissertação desenvolveremos uma das implicações resultantes do alto grau de aderência entre o documento e o plano observando no cenário da pós-graduação e que se refere ao modelo heterônomos de pós-graduação.

3.2 Autonomia ou heteronomia na relação entre o PNPG atual e a pós-graduação em Educação Física

No tópico anterior descrevemos como se dá o grau de aderência a partir da inter-relação do Documento de Área – da Área 21 – com o Plano Nacional de pós-graduação decenal. O fato do documento específico assumir como verdades para a Área 21 as orientações do PNPG nos remete à ideia de que compactuar com a formatação disponibilizada pelos mecanismos de controle e regulação do sistema é mais seguro para os programas do que discordar, haja vista que os órgãos e agências que avaliam são também os que aprovam os cursos novos, organizam a distribuição de fomento e credenciam ou descredenciam docentes. Nesse acúmulo de funções que as agências trabalham é possível inferir que a não aderência ao sistema pode prejudicar o programa. A aderência quase total abre caminhos para o desenvolvimento do programa junto às agências, mas traz como uma das implicações a configuração de modelo heterônomo de universidade. A discussão motivacional desse tema é o artigo que retrata a história do sistema universitário canadense, de Daniel Schugurensky – *Reformas em los Sistemas Nacionales de Educación Superior* e, no contexto brasileiro, as discussões propostas por Sguissardi (2007).

O tema da autonomia e da heteronomia que concluem essa dissertação, nesse momento, não aparecem como pressuposto da pesquisa, mas como decorrente da inter-relação do Documento de Área com o PNPG 2011-2020. É a análise dos documentos que nos levou ao entendimento da necessidade de discutir sobre o grau de aderência, algo que nos auxilia, no momento, a explicar os desdobramentos dessa relação.

A organização do modelo heterônomo que culminou na configuração atual da universidade brasileira tem suas origens na própria história da criação da universidade. Em 1892, houve a primeira tentativa de criação da universidade, por Viveiros de Castro, que trazia como uma das justificativas o fato de que o Brasil era o único país grande que ainda não tinha uma instituição dessa finalidade. Em 1920 surge a primeira universidade brasileira, no Rio de Janeiro, fruto da junção de escolas de Medicina, Politécnica e Direito. Em 1927, surge a Universidade Federal de Minas Gerais, com a associação de cinco faculdades: engenharia, medicina, direito, farmácia e odontologia, baseada no “modelo napoleônico” que fornecia alguma coordenação a faculdades profissionais, originárias em cátedras, herança do formato francês (SGUISSARDI, 2007, p. 3). Com o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, em 1931, ocorreu a consagração desse modelo de universidade, constituído a partir de unidades já existentes.

Após o “golpe de 1930”, surgem dois projetos de universidade pouco semelhantes: o da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e o da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Na USP esteve presente o princípio liberal-progressista representado por Anísio Teixeira; já na UDF, iria predominar o “elitismo conservador” denotado pelo Min. Capanema, “a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob a pressão da igreja” (SGUISSARDI, 2007, p. 3). Nessa conjuntura, afirma Sguissardi, “a perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações””, o que fortalece a ideia de que o modelo heterônomo sempre esteve presente no âmbito universitário, bem como a inexistência de autonomia nesse espaço (2007, p. 3).

Durante o período de 1934 a 1959, a universidade passa por situações de resistência por parte das escolas superiores de formação profissional, pois a criação de universidades poderia prejudicar a autonomia dessas escolas, até que ocorreu a descaracterização completa dessas instituições dos objetivos que motivaram o seu surgimento, situação essa que repercutiu também na USP, e sobre as reações contrárias à instalação de universidades, Sguissardi (2007) afirma que “teriam sido tão perigosas que podiam perturbar o funcionamento normal e mesmo constituir uma ameaça à sobrevivência da Universidade” (p. 4). Ante a decadência da experiência com a USP, Darcy Ribeiro incentiva a criação da proposta de fundar a Universidade de Brasília (UnB), o que deu novo fôlego à formação da Universidade no Brasil. Todavia, o regime de ditadura militar “acabaria por abortar a rica e promissora experiência da UnB, deixando espaço para implantação do modelo supostamente *neo-humboldtiano* da Reforma Universitária de 1968” (SGUISSARDI, 2007, p. 5). O surgimento da universidade brasileira demonstra que, desde o início, o modelo de universidade constituído esteve atrelado aos interesses de órgãos externos, e, mesmo buscando conferir autonomia quanto aos seus ideais, não foi possível, pois se tratava de submissão às normativas da política nacional.

Com as mudanças ocorridas na cultura acadêmica em virtude da reforma, em 1968, as instituições de ensino passam por modificações que vão desde a preocupação com a formação humana até aspectos relacionados à qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a universidade entra como instituição responsável por produzir mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho, de acordo com a necessidade econômica do país, além de desenvolver pesquisa científica de alto nível, fomentando publicações em periódicos nacionais e internacionais, de preferência em estratificação superior. Nesse entremeio tem início a privatização do ensino e a mercantilização do conhecimento. O que determina as condições e

atribuições da universidade e, conseqüentemente, da pós-graduação, são setores como Estado e indústria, que não pertencem ao meio universitário.

Essa dissertação versa sobre a pós-graduação, mas entendemos que as normas determinadas para os cursos de pós-graduação bem como a formatação dela em âmbito universitário configura-se em decorrência do que é normatizado para a graduação. O cenário que persiste na pós-graduação é o de reprodução, tanto de modelos normativos, em referência a outros países, quanto de aceitação dos mecanismos reguladores impostos pelo sistema. E assim a heteronomia está cada vez mais se colocando como balizadora da pós-graduação, cuja produção deve atender à lógica do mercado e da organização social, o que corrobora com as metas determinadas pelo PNPG para o próximo decênio. Essa nova configuração do PNPG traz como responsabilidade do SNPG formar elevado número de doutores para atuar nos diversos setores da economia que carecem de projeção.

Percebemos o modelo heterônomo mesmo que camuflado, pois a tentativa era de primar pela autonomia no parecer que conceitua e institucionaliza o sistema – Parecer CFE 977/65 no qual se observa a perspectiva em construir, futuramente, um modelo de pós-graduação que atendesse às necessidades emergentes e respeitasse a história da constituição da universidade e os aspectos que favorecem a instituição da pós-graduação brasileira, com vistas a propiciar autonomia para que as universidades pudessem organizar seus programas sem a necessidade de estabelecer um padrão de atuação e de formatação para o âmbito universitário. Tal fato nos remete à seguinte indagação: se o sistema de pós-graduação brasileira, desde sua criação, esteve submetido a imposições tanto em formato quanto em atuação, no início do modelo norte americano e, atualmente, dos mecanismos de regulação e controle, baseados no modelo de avaliação da CAPES, será que existiu autonomia em algum momento? Foi possível, em algum período elencar objetivos e traçar metas voltadas exclusivamente para o espaço universitário?

Na ocasião do surgimento da pós-graduação, em 1965, a formação acadêmica em programas de mestrado e doutorado destinava-se a formar docentes e pesquisadores para promover a expansão do ensino superior que se efetivava naquele período. Durante os 10 anos seguintes o país estava sob comando do regime de ditadura militar, especificamente de 1964 a 1974. Nesse intervalo histórico, o ensino superior cresceu vertiginosamente no Brasil e portanto, carecia de professores habilitados e qualificados para atuar nessas instituições.

A partir de 1997/98, com o surgimento do “modelo CAPES de avaliação” a heteronomia é fortalecida, pois é a CAPES a responsável por normatizar, gerir e avaliar a pós-graduação. Observa-se também que a formação de professores é praticamente abandonada e a configuração dos programas assume caráter de formação de pesquisadores, o que descaracteriza o âmbito da

universidade. Parece-nos que habilitar o discente para ser pesquisador já garantiria capacidade de atuação docente, o que se apresenta como fábula, haja vista que ser professor envolve características de atuação diferentes daquelas necessárias para o desenvolvimento de pesquisa científica, tais como conhecimento de elementos pedagógicos, didáticos, de formação psicológica e de maturidade emocional. Com a instauração da avaliação, cada vez mais a pós-graduação tem caminhado para o enquadramento do formato dos programas e cursos, haja vista que os formulários, critérios e quesitos avaliados são pré-determinados e formatados na mesma planilha para todas as áreas de conhecimento, ou seja, apesar de possuímos cursos diferentes, como por exemplo, a Educação Física e o Direito, ambos os cursos devem preencher questionários iguais, cada qual em seu PPG.

Na observância do método de avaliação dos PPGs e dos cursos, aplicado pela CAPES, Sguissardi afirma que uma das hipóteses

[...] é a de que o “Modelo CAPES de Avaliação” se caracteriza muito mais como um conjunto de procedimentos e de ações de regulação e controle para *acreditação* ou *garantia de qualidade* no interesse do Estado e também da sociedade do que como modelo típico de avaliação, no caso entendida como avaliação educativa ou diagnóstico-formativa (SGUISSARDI, 2009, p. 168).

Para a CAPES e para a comunidade acadêmica que se rende à avaliação, o fato de ser aplicada a cada triênio garante a qualidade do sistema, pois os programas que não se “enquadram” nos critérios e não atendem às exigências tem seus docentes descredenciados ou a nota diminuída. O propósito da pós-graduação tangencia o da formação humana e o da capacitação e passa a ser estabelecido com base na situação econômica do país. No PNPG 2011-2020, por exemplo, as principais metas estão relacionadas a áreas que carecem de mão de obra e de projeção no cenário nacional, como as engenharias. De acordo com o plano, o número de pós-graduados nessas áreas de conhecimento não será suficiente para atender a demanda, até o ano de 2015. Ainda, outra conjuntura levantada por Sguissardi (2009) é que

[...] seja pela tradição da universidade e do “sistema” de pós-graduação, com pouca ou nenhuma autonomia, criados e desenvolvidos pelo e sob proteção do Estado, esses “modelos” de avaliação, para regulação e controle, têm, ao longo do tempo, substituído o processo de autoavaliação, que deveria ser inerente e imprescindível à vida universitária em todas as suas dimensões, e que, em grande medida, tem sido visto, pela comunidade acadêmica e pela sociedade, como legítimo e adequado substituto da autoavaliação (p. 168-9).

Cada programa é responsável por preencher a ficha de avaliação trienal e encaminhar para a CAPES, com base em critérios pré-determinados. A heteronomia na inter-relação do Documento de Área com o PNPG 2011-2020 se dá a partir de algumas perspectivas.

Sobre o modelo de autonomia e heteronomia na reforma nos sistemas nacionais de ensino superior, servindo-se dos acontecimentos ocorridos na universidade canadense como exemplo, Schugurensky explica que a transição do modelo autônomo para o heterônimo não é um processo linear, automático e carente de conflitos. Também não é impulsionado apenas por fatores externos, mas algo que acontece apoiado por forças tanto da universidade como de fora dela, tratando-se de um processo complicado, com obstáculos diversos.

Para Schugurensky (2002), a mudança para a universidade heterônoma deve ser observada no que tange às consequências positivas e negativas para a sociedade, ao afirmar:

A questão fundamental na transição para a universidade heterônoma não é tanto qual margem de autonomia universitária tem para determinar de forma proativa a sua agenda, mas quais são as consequências positivas e negativas dessa transição para a sociedade em geral (p.119, tradução nossa).

Podemos pensar o sistema de pós-graduação brasileira nos dois aspectos. O PNPG atual, por trabalhar com metas, sinaliza para a importância de se criar uma Agenda Nacional de Pesquisa, cuja finalidade é determinar o prazo para a consolidação dos objetivos, novamente de forma única para todas as áreas de conhecimento, ou seja, as engenharias, biológicas, humanas e exatas devem desenvolver em seus PPGs as imposições do sistema até o prazo estabelecido. Quanto às consequências positivas e negativas, podemos entender que o benefício de estabelecer prazos para o cumprimento das metas impossibilita que os programas “adormeçam” no que se refere à produção de artigos, livros, entre outros. Por outro lado, o fato de ter que cumprir a agenda faz com que pesquisas que possam contribuir para solucionar problemas emergentes possam não ser viabilizadas.

Nesse modelo de universidade, os estudantes passam a ser vistos, pelo governo federal, como consumidores ou como força potencial de trabalho; e as instituições de ensino superior como fornecedoras de serviços que atendam às demandas; o conhecimento como ferramenta para o aumento da produtividade, o que fomenta a competitividade – como é o caso do Canadá – na era da globalização e da reestruturação econômica. A estratégia mais efetiva para atingir este fim consiste em adequar a educação superior às demandas reais do mercado (SCHUGURENSKY, 2002).

Transportando essa situação para o contexto brasileiro, observamos que pré-determinar o que deve ser desenvolvido no espaço acadêmico e que tipo de pesquisa científica os

programas devem submeter ao sistema, além de garantir que seja efetivado com rigor acadêmico, o que viabiliza sua eficácia, também resolve o problema da escassez de profissionais aptos para trabalharem no mercado, ou seja, a universidade é entendida como capaz de produzir conhecimento que possibilite o avanço científico-tecnológico e soluciona para o Estado aquilo que ele necessita como imposição para sua estabilidade.

Sguissardi (2008) fala da dependência da pós-graduação em relação a CAPES e explica que isso torna a pós-graduação *stricto sensu* “refém” das políticas e ações da agência, pois se trata de um sistema de financiamento que prima pelo produtivismo em detrimento da formação, o que torna o espaço da pós-graduação “que deveria ser de criação, diversidade e flexibilidade, em uma cultura de conformismo associada ao neopragmatismo, ao produtivismo acadêmico e à competitividade quase empresarial” (BENCK, 2014, p. 76). Essas situações enfatizam a transição de universidade autônoma para heterônoma, o que gera a condição de submissão, não só dos pós-graduandos, mas também de coordenadores e docentes da pós-graduação brasileira em relação às ferramentas de “controle, de regulação e de ‘acreditação’ de títulos e diplomas na ótica do binômio premiar-punir, e do [...] produtivismo acadêmico” (SGUISSARDI, 2008, p. 144).

Nesse cenário que integra alunos, ambiente acadêmico e conhecimento, na configuração heterônoma, Schugurensky (2002, p. 121) afirma que

[...] os estudantes passam a ser descritos como consumidores ou como potencial força de trabalho, as instituições de educação superior como provedoras de serviços em função da demanda e o conhecimento como uma ferramenta para aumentar a produtividade. [...] o propósito fundamental da educação superior é incrementar a competitividade internacional do Canadá na era da globalização e da reestruturação econômica, e a estratégia mais efetiva para alcançar esse fim consiste em adaptar o ensino superior às demandas reais do mercado (tradução nossa).

Ao transferir essa ideia para a pós-graduação brasileira, observamos que as áreas de conhecimento, bem como os PPGs atuam como reprodutores de propostas estabelecidas pelas agências e pelo Estado, com base em interesses na formação de profissionais qualificados para atuação no mercado de trabalho, o que leva docentes e discentes a percorrerem o mesmo caminho e, assim sucessivamente. A cada triênio são determinados os parâmetros de atuação dos programas e cursos, e professores/pesquisadores e pós-graduandos acabam por “obedecer” às ordens estabelecidas como forma de garantir a permanência no sistema. Nesse contexto, a racionalidade criadora do aluno e do professor é podada por um sistema que regula, controla e homogeneiza a pós-graduação no Brasil ao estabelecer o método avaliativo que não respeita a singularidade de cada área de conhecimento, tornando-o, assim, moldado pelas necessidades

do mercado, ou seja, a produção de conhecimento relaciona-se aos interesses do mercado e não tende a ser constituída a partir de ideias inovadoras de pesquisadores.

O discurso das agências canadenses governamentais e paragovernamentais, nos dizeres de Schugurensky (2002), distancia-se do entendimento de que a educação superior configura-se como um bem em si mesma, “e que insiste em alinhar os conteúdos curriculares com as demandas do mercado de trabalho”(p. 126). Na pós-graduação brasileira, o modelo de avaliação a que são submetidos programas e cursos “orienta” as prioridades temáticas que devem ser tratadas pelas pesquisas produzidas nesse âmbito, o que afasta a formação acadêmica de alto nível da possibilidade de investigações provenientes de interesses dos pesquisadores. Ao submeter a criação de cursos ao crivo da CAPES, a agência, de certa forma, estabelece as áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas de acordo com seus interesses, ou seja, como agência vinculada ao Estado, a CAPES tem o poder de controlar e regular quais áreas de conhecimento podem submeter novos cursos de pós-graduação, e também indeferir àqueles que porventura não estejam em concordância com as metas estabelecidas pelo Estado para a pós-graduação. O que parece ser desinteressado está envolto em padrões de atuação dos PPGs, que devem modificar o formato dos cursos e dos programas submetidos, com base nas “orientações” da CAPES.

Para Sguissardi (2007), o formato heterônomo não indica que a universidade passaria a ser governada por entidades extra-universitárias abruptamente, mas que isso aconteceria cotidianamente, em aspectos como: funções, prioridades atividades, organização interna, estrutura de prêmios, entre outros, e que essa prática cotidiana estaria “cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado” (p. 14). No caso da pós-graduação, desde seu surgimento, mas principalmente desde a implantação da avaliação da CAPES, observa-se sua submissão às coordenadas de órgãos governamentais e interesses do Estado. Nesse caso é possível entender que a heteronomia esteve presente no processo de criação e consolidação da pós-graduação e, atualmente, se dá de maneira cada vez mais expressiva nesse âmbito.

Entendemos que propiciar autonomia na pós-graduação seria dar condições para que cada área de conhecimento possa gerir seus programas, estabelecendo normativas que respeitem as peculiaridades de cada área, além de permitir aos docentes o desenvolvimento de trabalhos com base em seus interesses e, a partir da sua produção, pudessem selecionar os itens a serem avaliados pela CAPES, ou seja, aqueles considerados relevantes e que retratassem seu estilo de pesquisa, o que nos remete ao seguinte questionamento: De que maneira os programas podem “ousar” mais se os mecanismos reguladores da pós-graduação, no Brasil, são implacáveis no tocante a prazos e números, ou seja, a cada triênio o cerco se fecha em volta dos

programas na avaliação e caso o rendimento não seja satisfatório, o programa está arriscado a ser descredenciado pelo sistema, que impõe normas a contento dos interesses governamentais e dos órgãos que o compõem? Todo sistema deve ser submetido a leis e diretrizes, mas alguns pressupostos, como fomento, incentivo e subsídios técnicos devem também ser oferecidos pelos gerenciadores do sistema, não simplesmente aparecer por ocasião da avaliação e da necessidade de apresentar resultados quantitativos.

Com base nas inter-relações do PNPG 2011-2020 com o Documento de Área 2013, da Área 21 da CAPES e no estudo do modelo autônomo e heterônomo na universidade, que se reproduzem na pós-graduação, percebemos que a Educação Física integra um conjunto de áreas que se mostra heterônoma, tendo em vista que os pressupostos basilares tratados no documento e que norteiam a Área 21, no período trienal, coadunam com os critérios de avaliação determinados pela CAPES, bem como organizam as diretrizes, estratégias e metas em consonância com o que propõe o PNPG 2011-2020, ou seja, a área está privilegiando fatores distantes do que a caracteriza, como por exemplo, a diversidade de subáreas na Educação Física e, de certo modo, desconsiderando elementos históricos de formação dos PPGs em Educação Física no Brasil.

Se a pós-graduação é entendida como um bem público, capaz de promover pesquisas que contribuam para o funcionamento da sociedade, a fim melhorar os diversos setores sociais, como resultado de produção de conhecimento de alto nível e de desenvolvimento científico-tecnológico, a configuração heterônoma distancia-se dessa definição, pois no espaço da pós-graduação atualmente, o que observamos são programas subordinados às normas e regras pré-estabelecidas pelas agências e que tem por objetivo a formação de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado, haja vista que o Estado que regula e avalia o sistema condiciona a distribuição de recursos à obtenção de resultados. E na área da Educação Física não seria diferente, pois as propostas do Documento de Área tem sido estabelecidas cada vez mais com base na formatação da avaliação da CAPES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa documental reflete o trabalho de investigação acerca do grau de aderência do Documento de Área 2013, da Área 21 da CAPES, com o Plano Nacional de pós-graduação – PNPG 2011-2020. O desenvolvimento do estudo e, diretamente, sua finalização nesse momento, levaram-nos a constatar o elevado grau de aderência do Documento de Área em relação ao Plano, tendo em vista os temas assumidos por cada um deles, bem como a maneira como são abordados. Essa aderência se repercute, entre outros fatores, na formação de um modelo heterônomo de pós-graduação estabelecido a partir de órgãos externos, principalmente do Estado e setor industrial, que entendem a universidade e, conseqüentemente, a pós-graduação como espaço de produção de mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho.

Para dar conta da proposição dessa pesquisa realizamos incursões teóricas por produções acadêmicas que refletissem/tematizassem a pós-graduação e os documentos orientadores desse campo. A escolha do PNPG atual e do Documento de Área resultou da representatividade que ambos têm para a pós-graduação brasileira – o primeiro, como balizador de propostas e ações, com objetivo de gerir o sistema e, o segundo, de apresentar propostas para a Área 21, composta por áreas distintas, a saber, Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Neste estudo, tratamos especificamente da área da Educação Física com base no referido documento e também em referenciais teóricos que tematizam a pós-graduação em Educação Física no Brasil.

Num primeiro momento realizamos a incursão por ambos os documentos a fim de perceber quais diretrizes, estratégias e metas foram pensadas para o Sistema de pós-graduação de maneira geral – expressos no PNPG atual. Para compreender efetivamente a formatação do plano atual fez-se necessário incursionar pelos planos anteriores a fim de visualizar as propostas que contribuíram na constituição do plano decenal. Feito isso, nossas investigações recaíram sobre a Educação Física, principalmente via Documento de Área 2013, mas com auxílio de referenciais específicos da área que nos permitiram compreender aspectos da pós-graduação em Educação Física no Brasil. Realizada a leitura sistematizada de um e de outro documento, partimos, então, para o momento de análise da inter-relação, ação que nos levou a visualizar o grau de aderência entre o Documento de Área 2013 e o PNPG 2011-2020 a fim de entendê-la, bem como identificar possíveis decorrências provenientes dessa aderência.

A pesquisa revelou que a Educação Física tem atuado em concordância com os mecanismos de regulação e controle da pós-graduação, representados pelo formato de avaliação da CAPES e pelo PNPG, haja vista que colocar-se na contramão do sistema pode desfavorecer áreas de conhecimento e PPGs. Ao observarmos a inter-relação do Documento de Área com o PNPG 2011-2020, visualizamos o documento com formatação mais técnica, com suporte de indicadores pertencentes ao método de avaliação. Estabelecendo diretrizes voltadas aos critérios determinados pela planilha de avaliação, o documento de área se apresenta incorporado ao PNPG, apesar de, em alguns temas, não desenvolver a proposta a contento. Já o PNPG atual denota, ao abordar diversos temas, preocupação com estabelecer estratégias e metas que envolvam o social, que se voltem para aspectos da sociedade a serem solucionados no decorrer de 10 anos. Tanto o PNPG quanto o Documento de Área utilizam como referência de expansão do SNPG dados quantitativos e, mesmo sabendo das fragilidades da avaliação da CAPES, descrevem o modelo como essencial ao processo de desenvolvimento da pós-graduação, haja vista que se reportam em diversos momentos aos seus critérios e não estabelecem mudanças quanto ao seu formato.

No estudo da inter-relação do Documento com o Plano, observamos distanciamento entre eles no que tange à formatação, pois o PNPG é construído baseado nos “problemas sociais” enfrentados pelo país e que carecem de solução e o documento constrói-se considerando elementos da avaliação e traçando orientações aos PPGs, com caráter específico para a comunidade acadêmica que faz parte da Área 21. As aproximações se dão quanto: à necessidade de expandir o sistema por meio do aumento no número de doutores; à primazia da quantidade em detrimento da qualidade; ao aumento das publicações em periódicos internacionais; à manutenção do modelo de avaliação da CAPES; ao panorama de crescimento do sistema atualmente e projeções para os próximos triênios; e ao aumento das notas atribuídas aos programas e cursos na busca pela excelência na produção científico-tecnológica, o que nos leva a visualizar elevado grau de aderência entre o Documento de Área e o PNPG 2011-2020.

O Documento de Área, da Área 21 adere ao PNPG 2011-2020 quando apresenta temas que pertencem também ao Plano, mesmo que alguns não sejam entendidos como meta para a área e não se estabeleçam efetivamente estratégias para possíveis correções. Esse é o caso da Educação Básica, entendida como desafio para o SNPG pelo Plano, mas que no Documento de Área é tratada superficialmente, e não como assunto a ser de responsabilidade da pós-graduação. Na tentativa de corroborar com uma das principais metas determinadas pelo PNPG, que se constitui na formação de recursos humanos altamente qualificados para atuação no mercado de trabalho, o Documento de Área incentiva a criação de cursos de Mestrado

Profissional, a fim de atender às demandas do mercado e se mostrar em consonância com o documento basilar das ações para a pós-graduação brasileira.

O elevado grau de aderência entre o Documento de Área e o PNPG traz como decorrência o fortalecimento do modelo de pós-graduação heterônoma, que atua obedecendo às ordens do Estado e do mercado, pois atende às necessidades dos mecanismos de regulação e controle – no caso da pós-graduação, principalmente a CAPES – desconsiderando as singularidades das áreas de conhecimento, bem como a individualidade investigativa do pesquisador, o que fere o princípio primordial da pós-graduação, qual seja, o de oportunizar a liberdade de criação e desenvolvimento na pesquisa e a construção e consolidação do pensamento autônomo daquele que se encontra em processo de formação – o pós-graduando.

O modelo heterônomo de pós-graduação funciona a partir dos seguintes aspectos: controle das ações da universidade por órgãos externos, principalmente Estado e mercado; demarcação dos caminhos investigativos a serem desenvolvidos pelos docentes e pós-graduandos; distanciamento da preocupação com fatores sociais; perda da visibilidade da universidade como bem comum; conhecimento entendido como mercadoria; pesquisa vista em seu potencial para o desenvolvimento de inovação para as empresas; fortalecimento da racionalidade instrumental, fatores esses que são observados no cotidiano da pós-graduação brasileira bem como nos documentos norteadores do sistema.

Logo, ao concluirmos a pesquisa, fica a expectativa de que ela venha a colaborar, de alguma forma, para a reflexão da área no que se refere à formatação estabelecida a partir das imposições do sistema. A partir do momento que a racionalidade criativa fica coibida por números e critérios qualitativos, os programas se afastam cada vez mais da busca pela qualidade, do respeito às singularidades das áreas de conhecimento, do incentivo ao desenvolvimento de pesquisas selecionadas pelos docentes a partir de seus interesses investigativos, o que nos remete ao paradoxo de que se menciona a preocupação com a qualidade e com a relevância social, mas, na prática, o que acontece é o incentivo à competitividade, na qual as instituições situadas no topo do sistema se mantêm e, até mesmo, conquistam regalias, enquanto aquelas em processo de consolidação têm que se submeter ao enquadramento determinado pelas agências de controle e regulação.

Não nos cabe, com essa dissertação encontrar soluções para os problemas levantados, mas contribuir com reflexões acerca da inter-relação de dois documentos balizadores da pós-graduação que interferem em seu cotidiano e, conseqüentemente, afetam a formação do aluno. Também não foi nosso intuito colocar o sistema em xeque, mas apontar suas limitações no intuito de desconstruir a ideia do sistema como um deus a ser idolatrado, revelando suas falhas

e apontando orientações a sua rota. Também reconhecemos nossos limites nessa proposição – de tempo, de condição humana, de maturidade acadêmica. Daí que a continuidade dessa investigação por outros interlocutores é muito bem vinda a fim de repensar a área e, quiçá, introduzir novas ideias que levem à qualificação do sistema e, especialmente, à qualificação dos sujeitos em formação, nos campos do ensino, da pesquisa e da própria condição humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A.; SUCUPIRA, N.; SALGADO, C.; BARRETO FILHO, J.; SILVA, M. R.; TRIGUEIRO, D.; LIMA, A. A.; TEIXEIRA, A.; CHAGAS, V.; MACIEL, R. *Parecer CFE nº 977/65*, aprovado em 3 dez. 1965. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.30, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=pt&nrm=iso>.

BARROS, E. M. C. *Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos, EdUFSCar, 1998.

BENCK, S. P. C. *Os intelectuais e a política de pós-graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020*. 267 f. 2014. Tese de Doutorado. Programa de Doutorado da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

BETTI, M. et al. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.1, n.2, p. 183-194, 2004.

BIANCHETTI, L. & MACHADO A. M. N. Publicar ou Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 28, p. 53-69, 2009.

BIANCHETTI, L. & SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOMENY, H. Newton Sucupira e os rumos da educação superior. Brasília, Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em <<http://www.tse.jus.br/partidos/constituicao-federal-da-republica-federativa-do-brasil-de-1988>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, DF: CAPES, 2005.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2011-2020*. 2v. Brasília, DF: CAPES, 2010b.

CAPES. *Avaliação*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4666-educacao-fisica>> Acesso em: 10 de set. 2014.

COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA. *Documento de Área 2013*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior, 2013. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area->>.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set/dez. 2005.

DAOLIO, J. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.29, n.1, p.49-60, 2007.

HAMBURGER, E. Para quê pós-graduação? In: ANDRADE, M. et al. *Encontros com a civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. vol. 19. p. 81-93.

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

KOKUBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.24, n.2. p.9-26, 2003.

LOVISOLO, H.R. A política de pesquisa e a mediocridade possível. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.24, n.2, p.97-114, 2003.

_____. “Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé”: critérios de avaliação e qualis das pós-graduações em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.29, n.1, p.123-33, 2007.

MARCHLEWSKI, C.; MAIA DA SILVA, P.; SORIANO, J. B.. A influência do sistema de avaliação Qualis na produção de conhecimento científico algumas reflexões sobre a educação física. *Motriz*, Rio Claro, v.17, n.1, p. 104-11 , 2011.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROBRIGUES, L. O. C. Publicar mais ou melhor? O tamanduá olímpico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.29, n.1, p. 35-48, 2007.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SCHUGURENSKY, Daniel. (2002) Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). *Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior*. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SORIANO, J. B. & LARA, L. M. Pós-graduação em educação física UEM/Uel: experiências e desafios de um programa associado. *Revista Brasileira Atividade Física e Saúde*, Pelotas, 2012.

SGUISSARDI, V. & SILVA JUNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. A avaliação defensiva no “modelo Capes de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 133-176.

_____. *Pós-graduação no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade*. 2007. Disponível em: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0049.pdf. Acesso em: Julho de 2014.

TANI, G. Educação física: por uma política de publicação visando a qualidade dos periódicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.29, n.1, p.9-22, 2007. n. 17(1). p. 69-74, 2012.

VITOR-COSTA, Marcelo; MAIA DA SILVA, Priscilla; SORIANO, Jeane Barcelos. A avaliação da produtividade em pesquisa na Educação Física: reflexões sobre algumas limitações dos indicadores bibliométricos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.26, n.4, p.581-597, 2012.