

Simone Burioli Ivashita

*Universidade Estadual de Londrina (UEL)
si.ivashita@gmail.com*

Aline Daniella Rezende Vieira

*Universidade Estadual de Londrina (UEL)
aline.rezendes@gmail.com*

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E O PLANO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO - PNPG (2011-2020): RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

RESUMO

Este texto adota como temática central a pós-graduação no Brasil e tem como objetivo ampliar as discussões acerca das Políticas Educacionais para o ensino superior. Para tanto, utilizamos como fonte o documento/Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2011 – 2020 que é referência em termos de diretrizes e metas para a implementação das políticas públicas relacionadas à pós-graduação brasileira. Nesse período, houve a proposição de seis PNPGs e para entender as rupturas e permanências desses quase quarenta anos de plano, dividimos o texto em dois momentos: em um primeiro momento tratamos da implantação e consolidação da pós-graduação no Brasil, tomando como marco inicial 1966, quando da criação do primeiro programa de pós-graduação instalado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e, em um segundo momento, discutimos os Planos, dando ênfase aos seus objetivos em cada momento histórico. Dentre as rupturas e permanências podemos apontar que a ênfase do PNPG gira em torno da questão da expansão dos programas de pós-graduação e da capacitação docente. Só mais recentemente, é possível verificar um destaque para a questão da avaliação e da distribuição dos programas no território nacional, tendo em vista que essa expansão não aconteceu de maneira igualitária em todo o Brasil.

Palavras-chave: Educação. Pós-Graduação. Avaliação.

THE POST-GRADUATION IN BRAZIL AND THE NATIONAL POST-GRADUATE PLAN - PNPG (2011-2020): RUPTURES AND PERMANENCES

ABSTRACT

This text adopts the central theme of post-graduation in Brazil and aims to broaden discussions about Educational Policies for higher education, for which we use as a source the National Postgraduate Plan (PNPG) of 2011-2020 that is a reference in terms of guidelines and goals for the implementation of public policies related to the Brazilian post-graduation. During this period, six PNPG were proposed, and in order to understand the ruptures and permanence of almost forty years of plan, we divided in the text into two moments: firstly, we deal with the implantation and consolidation of the postgraduate courses in Brazil, taking as a starting point 1966, when the first postgraduate program was set up at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro; and in a second moment we discuss the Plans by emphasizing their goals in each historical moment. Among the ruptures and permanence, we can point out that the emphasis of the PNPG revolves around the expansion of the postgraduate programs and teacher education. Only recently has it been possible to verify the importance of the evaluation and distribution of programs, since this expansion did not happen equally in throughout Brazil.

Keywords: Education. Postgraduate Studies. Evaluation.

Submetido em: 03/11/2017

Aceito em: 15/12/2017

DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n19p121

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem como objetivo ampliar as discussões acerca das Políticas Educacionais no Brasil. Para tanto, intentamos analisar essa temática em seus aspectos históricos no que tange à pós-graduação, dando ênfase ao Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

Em um primeiro momento, realizamos uma breve discussão acerca da pós-graduação no Brasil, enfatizando o momento de implantação e consolidação, indicando dados que permitem pensar a pós-graduação no Brasil, hoje.

Em um segundo momento da discussão, apresentamos e aprofundamos questões referentes ao histórico dos PNPGs, desde o primeiro, que abrange o período de 1975 até 1979, até o último que abarca o período de 2011 a 2020 que caracteriza a década da pós-graduação. O referido plano é referência em termos de diretrizes e metas para a implementação das políticas públicas relacionadas à pós-graduação brasileira. Nossa intenção é enfatizar as rupturas e permanências nestes quase 40 anos do PNPG.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Podemos falar sobre ensino superior no Brasil, com a vinda da família real portuguesa, em 1808 (MOROSINI, 2009), mas sabemos que os primeiros cursos de pedagogia foram instituídos no país a partir de 1939 e, tinham como função formar bacharéis e licenciados em pedagogia, com o intuito de preparar os docentes para a escola secundária. Desde então, paulatinamente, vem surgindo a preocupação com a formação de professores para o ensino superior, papel este, que será ocupado pelos cursos de pós-graduação em educação, a partir da década de 1960.

Com a expansão do ensino superior, a implantação da pós-graduação brasileira teve como objetivo formar um professorado competente para atender com qualidade os cursos e também para preparar o caminho para o alargamento da pesquisa científica no país (KUENZER; MORAES, 2005). Podemos considerar que foi tardiamente, apenas em 1965 que as experiências de pós-graduação brasileiras foram reconhecidas como um novo nível de ensino. Naquele momento, o parecer n.977/1965 traçava o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando seus dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado.

O mesmo parecer marca a história da pós-graduação no Brasil, normatizando e inaugurando os cursos de pós-graduação no país. Aprovado em 3 de dezembro de 1965,

pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação, o parecer também ficou conhecido pelo nome do seu relator, Newton Sucupira. Interessante mencionar que tal parecer distinguiu as modalidades *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) e *Lato Sensu* (especialização).

O parecer também define seus objetivos, entre eles: preparo de cientistas; formação de um corpo docente apto e competente para o ensino superior; treinamento e qualificação profissional de outros quadros técnicos imprescindíveis ao desenvolvimento nacional, em funcionamento nas universidades para atender a necessária realização de seus fins essenciais. (CURY, 2005).

Gatti (2001) salienta que somente no final da década de 1960, com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal aí formado, o desenvolvimento da área de pesquisa no país começou a ser notado.

Diante desse marco legal, foi criado, em 1966, o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas em nível nacional.

Além da PUC-Rio, tem início o programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1969. No auge da fase de implantação, criam-se programas na Universidade de São Paulo (USP) – 1971, na Universidade Federal Fluminense (UFF) – 1971, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – 1972, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – 1972, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – 1972, na Universidade de Brasília (UnB), na Federal do Paraná (UFPR), e, na Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) em 1974, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – 1975, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – 1976, em 1977 na Federal do Ceará (UFC) e na da Paraíba (UFPB). Em 1978, na Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dentre outros. (SAVIANI, 2002).

Com a necessária expansão do ensino superior e a institucionalização dos cursos de mestrado e doutorado, em meados da década de 1970, começa a consolidar-se não só uma ampliação das temáticas de estudo, mas também um aprimoramento metodológico. Em outras palavras, não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de abordá-los. (GATTI, 2001).

Após o período inicial de implantação, destacamos que a fase de consolidação dos programas de pós-graduação em educação no país ocorre no início da década de 1980, quando se reduz o ritmo de abertura de novos programas. (SAVIANI, 2000).

Nesse processo de expansão, torna-se relevante mencionar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e em Educação – ANPEd que, a partir do final da década de 1970, teve papel relevante na integração de pesquisadores e na disseminação da pesquisa educacional e questões a ela ligadas. Segundo Gatti (2001, p. 70), se a pesquisa em educação tendeu a desenvolver-se com certas convergências históricas:

[...] verifica-se também que ela refletiu, modelos de investigação que vinham sendo propostos nos Estados Unidos, Inglaterra ou França, tendo impacto aqui com certo retardo, muitas vezes com uma apropriação simplificada quanto aos seus fundamentos.

De outra parte, é importante destacar que o parecer n.977/65 direcionava claramente para a influência dos EUA nos cursos de pós-graduação que se iniciavam, tomando o sistema norte-americano como inspirador do nosso. Nas palavras de Ludke (2005, p. 121):

No Brasil, as influências desses dois modelos sumariamente esboçados, o francês e o norte-americano, foram sendo assimiladas ao lado de outras influências. E, com base em nossas necessidades e em nossos recursos, foi-se constituindo um sistema novo, próprio, com características originais, embora mostrando marcas daquelas influências.

Com base no exposto, consideramos que o sistema de pós-graduação disseminado no território nacional deriva da composição dos modelos norte-americano e francês. Em se tratando de escopo, o *Stricto Sensu* indica que o mestrado, como etapa inicial, tem o dever de efetivar a inserção do aluno na condição de pesquisador, com a realização de um trabalho próprio, investigativo, consubstanciado na dissertação. Já o doutorado deve ter a função de consolidar a pesquisa, com autonomia intelectual e originalidade, requisitos básicos para a etapa final do processo de formação do pesquisador (SAVIANI, 2002).

Cabe salientar que instituições criadas nos anos 1950 tais como: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) muito contribuíram para a solidificação da pós-graduação universitária brasileira. É importante mencionar que as alterações feitas pela CAPES de 1996/1997, redesenharam alguns aspectos da pós-graduação brasileira, que passou a priorizar, essencialmente, as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores.

Ademais, sabemos que um dos grandes desafios da pós-graduação na atualidade consiste em ser, segundo Horta; Moraes (2005, p. 95), “prioritariamente, lócus de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores”.

A década de 1990 pode ser considerada um marco na expansão de novos mestrados em Educação credenciados pela CAPES nas diferentes regiões geográficas do país. Na região Sul, especificamente no Paraná, temos a Universidade Estadual de Maringá (UEM) – 1990, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) – 1994, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) em Curitiba, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – 1994, e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – 1999 (SAVIANI, 2002).

Com exceção da Universidade Federal do Paraná (UFPR) a qual implantou o primeiro curso de mestrado em educação em 1975, com concentração nas áreas de Planejamento Educacional e de Metodologia de Ensino (UFPR, 2011), as universidades estaduais do Paraná têm como marco dessa implantação a década de 1990.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) traz um panorama atual da pós-graduação brasileira e apresenta os seguintes dados:

[...] havia em 2009, 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado (CAPES, 2010, p. 45).

O mesmo documento confirma, de modo comparativo que, em 1976 não havia cursos de mestrado profissional e, nesse período, houve um crescimento de 370% no número dos cursos de mestrado e 680% nos cursos de doutorado.

Já de 2004 a 2009, houve um crescimento de 35% no número de cursos de mestrado e de 34% no número de cursos de doutorado, quanto o crescimento do número de cursos de mestrado profissional foi de 104% (CAPES, 2010).

Em relação à concentração de programas de pós-graduação, os números são explicitamente maiores nas regiões sul e sudeste e isso suscita algumas questões quanto aos financiamentos e publicações destinados a essas regiões.

Dos 26 estados mais o Distrito Federal que compõem o Brasil, 12 concentram a maior parte dos docentes ligados ao sistema de pós-graduação nacional. Os maiores números estão, essencialmente, nas regiões sul e sudeste, à exceção do estado da Bahia, cujo número de docentes se aproxima dessas regiões (CAPES, 2010, p. 72).

Importante destacar que a concentração dos programas nas regiões sul e sudeste implicam um maior número de discentes e docentes e, por isso, mais de 50% do total de docentes vinculados à pós-graduação no país estão em apenas três estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (CAPES, 2010).

Segundo a avaliação feita pela CAPES referente ao triênio 2013, para a área de Educação, há, hoje, 205 cursos de Pós-Graduação, sendo 120 de mestrado acadêmico, 62

de Doutorado e 23 de mestrado profissional. A região sudeste ainda lidera o maior número de cursos credenciados. (CAPES, 2013).

3 PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – PNPG

Nesta parte do texto o intuito é apresentar algumas considerações acerca do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG). Para tanto, iniciaremos trazendo um breve histórico do Plano, segundo Barreto; Domingues (2012, p. 17),

[...] primeiro este é o sexto de uma série iniciada nos anos setenta, tendo como abrangência o quadriênio 1975-1979. Segundo, o Plano é uma matéria política de governo, como assinalado, tendo como órgão responsável a CAPES, agência conhecida de todos nós, fundada em 1951 e tendo celebrado há pouco seus 60 anos. Terceiro, o Plano é parte do Plano Nacional de Educação, de responsabilidade do MEC e de cuja estrutura a CAPES integra, devendo em princípio estar coordenado ao instrumento maior que visa o sistema de educação como um todo. Quarto, o escopo do Plano é virtualmente todo o conjunto do sistema nacional de pós-graduação, abrangendo as instituições federais de ensino superior (IFES), bem como as públicas estaduais e municipais, além das privadas, confessionais e comunitárias. Quinto, à exceção dos programas de pós-graduação da USP e de Faculdades isoladas das IFES, como medicina e direito, que têm uma antiguidade maior, o PNPG foi criado há cerca de quarenta anos, especialmente nos anos 70, tendo sido o primeiro Plano implantado um pouco depois, quando os números eram acanhados e o país tinha um mundo a ganhar.

Na apresentação desse Plano, podemos perceber que, a exemplo dos anos anteriores, neste o intuito também foi de “ouvir diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da própria sociedade, foram convidadas, para enviar sugestões, as sociedades científicas, associações de pós-graduação, universidades e pró-reitorias”. (CAPES, 2010, p.13).

O Plano/documento é composto por duas partes: 1. O Plano (constituído pelos capítulos) e 2. Os Documentos Setoriais. A primeira parte está organizada em 5 eixos:

1- a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2- a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3- o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4- a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5- o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (CAPES, 2010, p. 15)

Em suma, apresentaremos uma retrospectiva dos Planos anteriores para que o leitor possa ter uma visão, ainda que efêmera, da construção dos Planos Nacionais de Pós-graduação no Brasil, suas rupturas e permanências.

A partir da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido desenvolvido de forma parcialmente espontânea, desordenada e irrefletida foi elaborado o

I PNPG (1975-1979). Dessa forma, a partir daquele momento, “a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional”. (CAPES, 2010, p. 25).

Já neste primeiro Plano, é possível notar a ênfase em algumas questões como a capacitação dos docentes das universidades, a integração da pós-graduação ao sistema universitário e também a importância dada às ciências e à necessidade de se desviar das disparidades regionais, fato este que pode ser observado ainda hoje na pós-graduação brasileira.

O documento salienta que:

[...] teve como missão principal introduzir o princípio estatal das atividades da pós-graduação, então recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial (CAPES, 2010, p.15).

Em seguida, com um intervalo de três anos, foi a vez do II PNPG, no período de 1982-1985. Nesse Plano, a questão central vai além da expansão da capacitação docente, abordando também a elevação da sua qualidade, enfatizando-se, nesse processo, “a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica”. (CAPES, 2010, p.26)

O terceiro plano, que vigora de 1986-1989, entra em um novo ambiente político, dando o devido destaque à nova constituição em 1988. Com isso, a pós-graduação estaria ligada ao desenvolvimento econômico do país.

Para além das diretrizes e recomendações à pós-graduação e à pesquisa, o III PNPG trouxe medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, tais como:

[...] destacar, nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e a pós-graduação; reestruturar a carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; planejar e ampliar os quadros universitários; institucionalizar a atividade sabática e fortalecer o pós-doutorado; além de efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios. (CAPES, 2010, p. 27)

O IV PNPG de 1990-2002, apesar de abranger um período mais longo, nunca existiu de direito, porque jamais foi promulgado. É importante destacar que, mesmo assim, suas diretrizes foram adotadas pela CAPES. Como indica a Introdução do Plano, “se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG”. (CAPES, 2010, p. 15). (sic).

Já o V PNPG (2005-2010), tendo ao fundo os dois governos Lula, introduzirá novas e importantes inflexões, ao encontrar um sistema mais maduro e mais institucionalizado,

sem as pressões do Estado mínimo e do culto do mercado dos governos neoliberais. (BARRETO; DOMINGUES, 2012)

Resumindo, os cinco planos foram responsáveis por cinco etapas importantes na história da pós-graduação brasileira:

[...] 1. A capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2. A preocupação com o desempenho e a qualidade; 3. A integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4. A flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5. A introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade acadêmica. (CAPES, 2010, p. 16)

Os planos anteriores desembocam no sexto plano, o PNPG 2011-2020, e, por isso, temos que levar em consideração os legados históricos, o momento atual do país e da pós-graduação, e tentar entender os desafios que surgem e as perspectivas que indicam tal plano.

Na avaliação de todo este processo, Barreto e Domingues (2012, p. 22) lançam mão de uma metáfora religiosa para indicar a mudança que a CAPES fez na pós-graduação brasileira em um curto espaço de quarenta anos. Os autores afirmam que “só um desalmado não reconheceria que a CAPES e seus Planos, com todas suas distorções, abriram o caminho e protagonizaram uma mudança profunda no conjunto da educação brasileira, ao criar o SNPG”.

O plano/documento é bastante extenso e demandaria muito tempo e espaço para discussões mais aprofundadas. Dentre as questões que o plano assinala para discussão, podemos indicar que, após apresentar o histórico dos planos anteriores, a situação atual da pós-graduação e as projeções de crescimento da pós-graduação brasileira, o documento trata também do Sistema de avaliação da pós-graduação no país e da importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação, das assimetrias na distribuição dos programas de pós-graduação no território nacional.

Não podemos deixar de apontar que o Plano denota ainda uma preocupação com a Educação Básica entendida como um novo desafio para o SNPG, e as discussões empreendidas acerca do papel da pós-graduação nos recursos humanos para empresas. Ainda apresenta tópicos como a internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional, sem deixar de lado o financiamento da pós-graduação, e o novo papel para as agências. O texto é encerrado com as conclusões e algumas recomendações.

Em meio a esses tópicos apresentados, nossos olhos se voltaram mais detidamente sobre o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. Esse sistema este que foi implantado a partir dos anos de 1970, tendo como estrutura a Reforma Universitária de 1968 e, portanto tomando como modelo a universidade americana e por ofício a formação de professores e pesquisadores. Destaca-se que:

Nas últimas décadas, dois sistemas de avaliação foram criados. No período de 1976-1997, vigorou na classificação a escala conceitual alfabética de A a E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito A. A partir de 1997, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7; sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com os conceitos de 6 e 7, os cursos 7 ocupando o topo do sistema (CAPES, 2010, p. 125).

Podemos observar que nos últimos tempos outros parâmetros foram colocados, como a nucleação e a solidariedade, levando os Comitês a atentar para a capacidade (de) ou o interesse dos programas mais fortes em cooperarem e ajudarem os mais fracos.

Durante todo esse período, que dura apenas 40 anos, a ênfase das políticas dos governos federais foi promover a expansão do sistema; ao passo que a ênfase da CAPES, **responsável ao mesmo tempo pelo financiamento do sistema e pela avaliação do desempenho das universidades** coligadas, recaiu sobre a combinação de parâmetros acadêmicos (produção de livros e *papers*, dissertações e teses de teor acadêmico, etc) e critérios quantitativos (CAPES, 2010, p. 126 grifo nosso).

O sublinhado acima traz algumas questões que nos impelem a pensar os programas de pós-graduação, em específico, sua voraz necessidade de produção. Se a CAPES, que é responsável pelo financiamento, também avalia o desempenho dos programas, não é de se estranhar o poder a ela “concedido”, tendo em vista que, para que os programas sejam bem avaliados e, por consequência, recebam financiamento você deve-se obedecer ao ritmo imposto por eles. Segundo Bianchetti, (2006, p. 177),

As avaliações que vêm sendo promovidas pela CAPES se enquadram neste contexto mais amplo, uma vez que um fragmento de um todo, amplo e complexo processo que constitui a formação de mestres e doutores, é privilegiado, o qual pode ser sintetizado predominantemente numa palavra mágica: “prazos”. O todo sucumbe à ditadura da parte. E a decorrência não se faz por esperar: é o cumprimento dos prazos que garantirá os outros aspectos traduzidos em números: nota atribuída aos programas, número de bolsas, financiamentos, credenciamentos, descredenciamentos e recredenciamento. E assim na constatada compreensão da categoria tempo abandona o campo da análise e imiscui-se na vida-trabalho das pessoas, potencializando a produtividade – como se pode observar nas estatísticas festivamente apresentadas pelas autoridades governamentais –; porém, com repercussões ainda não avaliadas em termos de qualidade dessas produções.

Entendemos que as publicações deve(ria)m advir de resultados de estudos e de pesquisa, de reflexões acerca do trabalho desenvolvido e também deve(ria)m ser um reflexo de compromisso do pesquisador com o saber. Na contramão dessa perspectiva, as

publicações, em sua maioria, são destinadas a produzir um “bom”¹ currículo e é neste momento, que se inverte a lógica do “quê” publicar para “quanto” publicar. Dessa forma, a qualidade cede espaço para a quantidade.

Interessante notar que o próprio documento não ignora esse fato e apresenta estas questões:

No curso dos anos, o taylorismo intelectual e o imperativo do *publish* ou *perish* invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Ademais, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o *paper* e o livro sobre as criações e os inventos. Por fim, a periodicidade da avaliação continua sendo excessivamente curta para as necessidades dos programas, que mal têm tempo para esperar pelos efeitos das mudanças implementadas e adensar as propostas e os resultados delas decorrentes (CAPES, 2010, p. 127).

Fundamental é problematizar esse tipo de avaliação punitiva, onde só recebem financiamento aqueles programas/alunos que têm uma pontuação invejável. Procuramos nos afastar de uma crítica simplista, indicando que não somos contra a publicação; muito pelo contrário, as descobertas científicas, os artigos, as ideias devem circular. A questão central é a quantidade versus a qualidade dessas publicações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação das universidades no Brasil aconteceu tardiamente e, por consequência, os programas de pós-graduação. Sendo assim, apesar de toda a fase de implantação e consolidação dos programas, os números são ínfimos, se compararmos a outros países e uma das primeiras recomendações do PNPG é a expansão contínua do sistema.

Dentre as rupturas e permanências nesses quase 40 anos de PNPG podemos indicar que a ênfase sempre foi em torno da questão da expansão dos programas e da capacitação docente. Só mais recentemente é possível verificar um destaque para a questão da avaliação e da distribuição dos programas no território nacional.

Essa expansão não aconteceu de maneira igualitária em todo território nacional e esta também é uma preocupação do Plano, no intuito de pulverizar programas de pós-graduação para além da região sudeste e sul do país, que sempre lideram as avaliações em termos de números de cursos credenciados.

¹ Entende-se “bom” currículo aquele que quantitativamente atinge as melhores pontuações.

Vale ressaltar que o que os programas não podem perder de vista é o compromisso em ser ao mesmo tempo lócus de produção de conhecimento e também de formação de pesquisadores.

Barreto e Domingues (2012, p. 46) alertam que muitas vezes quem faz o Plano não tem o poder de executá-lo, “nem mesmo a Agência que o encomendou, podendo muito bem os dois volumes dormir nas prateleiras das repartições em Brasília e em outras paragens”.

Para finalizar, é importante destacar que as questões referentes à pós-graduação e à avaliação da pós-graduação não se constituem, por certo, em meros “dilemas intelectuais”; os problemas que afloram possuem determinação teórica e histórica.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n. 03, p. 17-53, set. 2012

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria (Orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2.ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 165-185.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010, v.1.

_____. Relatório trienal 2013 para área de Educação. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf> Acesso em jan/2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CSE 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.30, p.7-20, set/dez, 2005.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de Educação à grande área de Ciências Humanas. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.30, set/dez. 2005, p. 93-112.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez 2005.

LUDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 296-323.

SAVIANI, Dermeval. A Pós Graduação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v.1, n.1, Jan/Jun 2000, p. 01-19.

_____. A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da Orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.