

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

ISSN (impresso): 1806-8405
ISSN (on-line): 2358-2332

Apresentação da Revista

A Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), publicada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é um periódico científico que se define como um veículo de difusão e debate de ideias, estudos e relatos de experiências sobre a pós-graduação, seus programas e peculiaridades, as políticas relacionadas e suas articulações com a graduação, a educação básica, a pesquisa e a inovação. A revista também divulga documentos oficiais de políticas para a educação superior, estudos e dados sobre a pós-graduação, discussões e comunicados de interesse da comunidade acadêmica e científica. Os artigos da RBPG estão indexados nos seguintes serviços e/ou publicações: Academic Search Alumni Edition, Academic Search Complete, Academic Search Elite, Academic Search Premier, Fone Academica, TOC Premier, Informe Academico, Academic OneFile e Latindex (diretório e catálogo).

Todos os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Capes. Permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

Conselho Editorial

Abílio Baeta Neves - UFRGS
Adalberto Luis Val - Inpa
Antônio Carlos Moraes Lessa - UnB
Thomas Maack - Cornell University (EUA)
Vahan Agopyan - USP

Comitê Científico

Ana Lúcia Almeida Gazzola - UFMG
Boaventura de Sousa Santos - Universidade de Coimbra (PT)
Carlos Roberto Jamil Cury - PUC Minas
Célio da Cunha - UCB
Clarissa Eckert Baeta Neves - UFRGS
Diogo Onofre Souza - UFRGS
Elizabeth Balbachevsky - USP
João Fernando Gomes de Oliveira - USP
Luiz Edson Fachin - UFPR
Maria do Carmo Martins Sobral - UFPE
Martin Carnoy - Stanford University (EUA)
Nivio Ziviani - UFMG
Pedro Geraldo Pascutti - UFRJ
Rita de Cássia Barradas Barata - FCMSCSP
Robert Fred Arnone - Indiana University (EUA)
Robert Evan Verhine - Ufba
Ronaldo Mota - Unesa
Tania Cremonini de Araújo-Jorge - Fiocruz

Pareceristas ad hoc

Consultar página 278

Editora

Maria Luiza de Santana Lombas

Editora Assistente

Kamila Rodrigues Rosenda

Apoio editorial

Márcia de Moraes Marcílio Roza

Capa e tratamento das imagens

Edson Ferreira de Moraes

Distribuição e cadastro de assinaturas

Astrogildo Brasil

Projeto gráfico

Igor Escalante Casenote

Diagramação

Helkton Gomes

Impressão

Qualitá Gráfica e Editora LTDA

Revisão

Português – Foco Opinião e Mercado Ltda. EPP

Periocidade

Quadrimestral

Tiragem

2.000 exemplares

Disponível também em:

<http://ojs.rbpg.capes.gov.br>

Endereço para correspondência

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Setor Bancário Norte, Qd. 2, Bloco L, Lt. 06

CEP: 70040-020 – Brasília – DF

Caixa Postal 250

E-mail: rbpg@capes.gov.br

Capa: Inaugurado em 11 de abril de 2014, para abrigar aulas ministradas em cursos de graduação e de pós-graduação. Atualmente também acolhe os laboratórios de Ciências Patológicas, Fisiológicas e Morfologia.

Créditos: [acervo da FCMSCSP] – [Brasil/SP]

RBPG.Revista Brasileira de Pós-Graduação / v. 13, n. 30 (jan./abr. 2016). Brasília: Capes, 2016. 284 p.
Quadriestral

ISSN (impresso): 1806-8405

ISSN (on-line): 2358-2332

1. Educação Superior 1.1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sumário

Editorial 5

Debates

Foto do Centro Universitário Franciscano (Unifra) 10

Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis 13

Rita de Cássia Barradas Barata

Foto do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) 42

O Qualis Periódicos e sua utilização nas avaliações 45

Nei Yoshihiro Soma, Alexandre Donizeti Alves e Horacio Hideki Yanasse

Foto da Universidade Federal do Paraná (UFPR) 62

Qualis: implicações para a avaliação de programas de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento – uma análise preliminar 65

André Luiz Felix Rodacki

Estudos

Foto da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) 78

Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação 81

Dirce Maria Santin, Samile Andrea de Souza Vanz e Ida Regina Chittó Stumpf

Foto da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) 102

Políticas e práticas contemporâneas sobre relações raciais e a pós-graduação 105

Marcos Antonio Batista da Silva

Foto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste) 128

A importância do programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações	131
Dileine Amaral da Cunha e Ivan Rocha Neto	
Foto da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	162
Análise dos resultados de indeferimento nas bolsas de graduação sanduíche no programa Ciência sem Fronteiras (CNPq): 2012-2014	165
Damísia Carla Cunha Lima, Luciana Calabró e Diogo Onofre Gomes de Souza	
Experiências	
Foto da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel)	192
O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores	195
Elisa Prestes Massena e Maria Isabel da Cunha	
Foto da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).	222
Proposição de diretrizes estratégicas para elevar o conceito da pós-graduação: estudo de caso do PPGGEO	225
Amanda Antonello Giuliani, Rut Maria Friedrich Marquetto, João Serafim Tusi da Silveira, Vilmar Antônio Boff e Lucas Veiga Ávila	
Foto da Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	250
Abordagens interdisciplinares e interpretações sobre desenvolvimento e mundo rural em um programa de pós-graduação em Ciências Sociais	253
Susana Cesco, Eli Napoleão de Lima e Roberto José Moreira	
Pareceristas <i>ad hoc</i>	278
Normas para contribuições autorais	280

Editorial

O número 30 da RBPG inicia as edições de 2016 discutindo o tema da avaliação da produção intelectual da pós-graduação brasileira. O crescimento da produtividade científica e a expansão dos veículos de difusão do conhecimento produzido têm impulsionado a construção de mecanismos de valoração cada vez mais sofisticados e, principalmente, com ênfase para a qualidade das publicações. Os indicadores bibliométricos têm sido utilizados em inúmeros processos avaliativos, sendo referência na definição de trajetórias e hierarquias no universo da produção científica e para fins de alocação de recursos à pesquisa. Além disso, têm servido de parâmetro para a construção de outros indicadores destinados a avaliar o desempenho na atividade de ensino e pesquisa.

Nessa direção, o artigo **Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis** introduz a seção *Debates* deste número com a análise de uma importante ferramenta da Capes no processo de avaliação dos programas nacionais de pós-graduação. De maneira elucidativa, Barata discorre sobre os objetivos, as orientações básicas e critérios comuns que definem a utilização do Qualis Periódicos na análise e qualificação das publicações produzidas por docentes e discentes dos cursos de mestrado e doutorado no país. Do mesmo modo, retrata as limitações da ferramenta, sobretudo no que concerne à pouca comparabilidade entre as diversas áreas do conhecimento, em razão dos critérios específicos que cada uma emprega na classificação de sua própria lista de periódicos. A autora ainda tece suas considerações sobre a inadequação do Qualis para outros usos de classificação na atividade científica.

O artigo **O Qualis Periódicos e sua utilização nas avaliações** dá continuidade ao debate sobre o papel da ferramenta para a classificação da produção intelectual da pós-graduação. Seus autores, Soma, Alves e Yanasse, reiteram a inadequação do Qualis para avaliar a qualidade de periódicos ou o desempenho individual de pessoas, bem como realçam algumas de suas lacunas. Neste sentido, discutem o papel das listas produzidas pelas áreas do conhecimento e apontam para as

incongruências existentes entre elas, no que se refere aos critérios e à classificação atribuídos, que não encontram respaldo sob o ponto de vista da qualidade técnica ou científica de suas publicações. Os autores apresentam proposta de metodologia com base no *Journal Citation Reports* (JCR) e no Fator de Impacto Relativizado (FIR) na tentativa de obter uma única lista Qualis, visando à redução das disparidades de classificação.

Expandindo a discussão introduzida pelo primeiro artigo desta edição, segue o trabalho intitulado **Qualis: implicações para a avaliação de programas de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento – uma análise preliminar**. Entre os pontos fortes do trabalho está a reflexão sobre a heterogeneidade observada na classificação dos periódicos pelas diversas áreas do conhecimento. Rodacki considera natural haver diferenças entre as listas, tendo em vista o variado nível de aderência dos periódicos em relação ao escopo das áreas. A uniformização dos veículos em uma base comum para efeito de avaliação poderia trazer mais prejuízos do que vantagens. Embora o autor defende a redução das discrepâncias no que tange à hierarquização realizada, a começar pela convergência de critérios aplicados para o Qualis.

A internacionalização da produção científica e aspectos da mobilidade na educação superior são outros dois temas abordados nesta edição pelas contribuições autorais inseridas na seção *Estudos*. No artigo **Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação**, Santin, Vanz e Stumpf discutem possibilidades de aumentar a projeção da ciência desenvolvida no país por meio de três dimensões: difusão da produção científica, colaboração e impacto internacional. A partir de uma pesquisa bibliográfica, as autoras realçam importantes aspectos do processo de internacionalização em curso, bem como algumas estratégias de atuação e medidas de avaliação adotadas por vários países, inclusive pelo Brasil. Alertam, no entanto, para que os esforços despendidos pelas nações em busca de contribuir para a superação dos desafios globais não sejam em detrimento das contribuições às demandas nacionais e respeitem as tradições e práticas sociais próprias de cada disciplina.

Em seguida, no artigo **Políticas e práticas contemporâneas sobre relações raciais e a pós-graduação**, Silva analisa a mobilidade educacional tendo como base seus estudos de doutorado sobre as trajetórias de estudantes negros no Brasil. O autor reconhece a importância das mudanças introduzidas na legislação nacional e nas políticas afirmativas adotadas nos últimos 30 anos para o combate às desigualdades educacionais da população negra, apontando para pesquisas que evidenciam tendências de ingresso de negros em cursos de graduação e pós-graduação em determinadas áreas. Porém, devido à incipiência de estudos produzidos a respeito, realça a necessidade de monitoramento dos resultados alcançados, de acompanhamento das ações e decisões dos agentes (públicos e privados) e da identificação de possíveis gargalos visto que afetam as trajetórias educacionais das categorias raciais sub-representadas até a pós-graduação.

Os próximos trabalhos da seção analisam a mobilidade acadêmica na perspectiva da internacionalização. No artigo **A importância do programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações**, Cunha e Rocha Neto analisam um instrumento de política pública que expandiu a concessão de bolsas de estudos pelo governo brasileiro para o envio de graduandos e pós-graduandos ao exterior. Por meio de análise documental e bibliográfica, os autores se debruçam sobre as informações relativas ao contingente de bolsistas destinado à Austrália e ao contexto universitário de acolhimento. Esse estudo é realizado no momento em que o programa passa por avaliação no Senado Federal e vem corroborar as recomendações da comissão avaliadora no que tange a dar primazia à formação pós-graduada, em instituições estrangeiras de excelência acadêmica, assim como à atração de pesquisadores do exterior.

Já o artigo **Análise dos resultados de indeferimento nas bolsas de graduação sanduíche no programa Ciência sem Fronteiras (CNPq): 2012-2014** traz uma reflexão sobre o processo de seleção dos bolsistas e a possibilidade de aumentar a sua eficiência. Para a categorização dos pareceres exarados na avaliação de mérito das candidaturas, Lima, Calabró e Souza utilizam a Análise Textual Discursiva (ATD) a fim de identificar as motivações para o indeferimento e apresentar

alternativas com vistas a aumentar a aprovação. O exame realizado mostra perspectivas de ajustes nas três etapas integrantes do processo seletivo (homologação pelas instituições de ensino superior nacionais, seleção das candidaturas pela agência de fomento brasileira e alocação do estudante pelo parceiro internacional), de modo a aperfeiçoar o processo seletivo e ampliar as potencialidades do programa.

A seção *Experiências* agracia o leitor com os seguintes temas: formação de professores, avaliação educacional e interdisciplinaridade. Iniciando a seção está o artigo **O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores**, no qual Massena e Cunha apresentam as contribuições da parceria universidade-escola para a atuação do docente no ensino de licenciatura e para o seu próprio desenvolvimento profissional. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram feitas entrevistas com formadores de professores de Biologia, de Física e de Matemática de três universidades do Sul do país. Dos resultados de sua pesquisa, as autoras destacam que a aproximação da universidade com a escola de educação básica, tal como tem sido preconizado pelo Pibid, põe o docente em contato direto com a realidade escolar e favorece o aprimoramento dos processos formativos empreendidos e produzidos, mediante o repensar sobre os cursos de formação inicial de professores e sobre o papel do formador.

No artigo **Proposição de diretrizes estratégicas para elevar o conceito da pós-graduação: estudo de caso do PPGGEO**, Giuliani et al. relatam a experiência de gestão de programa de mestrado profissional oferecido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, uma instituição comunitária localizada na região Noroeste do Rio Grande do Sul. Os autores analisam o Programa de Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Organizações com base nos resultados da última avaliação trienal da Capes, em 2013 e apontam para possíveis caminhos a seguir com vistas ao alcance de melhor desempenho. A análise é efetuada sobre as informações contidas na ficha de avaliação do programa e apoia-se no acervo documental pesquisado, na legislação vigente e entrevista realizada.

O último trabalho da seção se intitula **Abordagens interdisciplinares e interpretações sobre desenvolvimento e mundo rural em um programa**

de pós-graduação em Ciências Sociais e se dedica a apresentar teorias e práticas científicas que embasaram a formação de mestres e doutores em ambiente acadêmico singular. Seus autores, Cesco, Lima e Moreira, discorrem sobre os diferentes significados que mereceram o tema do desenvolvimento e o campo no Brasil, a partir da segunda metade do Século XX, e a importância dos estudos que transitam em várias áreas do conhecimento para suportá-los. Para a realização do estudo de caso, foram selecionadas intencionalmente teses e dissertações do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade — da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro —, cujo caráter interdisciplinar e postulação interpretativa tem contribuído para o entendimento das mudanças ocorridas no cenário rural brasileiro.

Por fim, registramos os nossos agradecimentos aos dirigentes das instituições brasileiras de ensino superior e de pesquisa pela gentileza de autorizar a publicação de imagens das edificações nesta edição, ao mesmo tempo em que agradecemos aos autores de trabalhos aqui publicados a intermediação de nosso pedido junto às suas instituições de vínculo. Ilustram este número com fotografias: a Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (capa), o Centro Universitário Franciscano, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Metodista de Piracicaba, a Universidade do Sul de Santa Catarina, o Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Federal de Ouro Preto e a Universidade Federal do Pampa.

Maria Luiza de Santana Lombas
Editora

Prédio 17 do Centro Universitário Franciscano (Unifra). Atualmente, abrange as atividades dos cursos da área de Saúde. Em 2015, a instituição deu início à primeira turma do curso de Medicina, cujas aulas são ministradas nas dependências do prédio.
Créditos: Mark Braunstein



17



Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis

Ten things you should know about the Qualis

Diez cosas que vosotros debéis saber acerca del Qualis

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.947>

Rita de Cássia Barradas Barata, doutora em Medicina Preventiva pela Universidade de São Paulo (USP) e professora-adjunta da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: rita.barradasbarata@gmail.com.

Resumo

Este artigo trata de dez pontos essenciais para se compreender o Qualis Periódicos e, assim, dirimir as dúvidas frequentemente apresentadas aos coordenadores de área por editores científicos, docentes e alunos de programas de pós-graduação. As questões serão apresentadas de modo a esclarecer aspectos aplicáveis a todas as áreas de avaliação sempre que possível. Alguns aspectos particulares terão por base a experiência da área de Saúde Coletiva.

Palavras-chave: Produção Científica. Avaliação de Programas. Classificação de Periódicos. Ferramentas de Avaliação.

Abstract

This article aims to address ten key points to understand the Qualis (classification of journals) and thus answer questions that are often presented to area coordinators by scientific editors, teachers and students of graduate programs. The questions will be presented in order to clarify aspects applicable to all areas of evaluation whenever

possible. Some particular aspects will build on the experience of Public Health area.

Keywords: Scientific Production. Graduate Course Evaluation. Journals Classification. Assessment Tools.

Resumen

Este artículo trata de abordar diez puntos clave para entender el Qualis Periódicos y así responder a las preguntas que a menudo se presentan a coordinadores de área por editores científicos, profesores y estudiantes de los programas de postgrado. Los tópicos se presentarán a fin de aclarar los aspectos aplicables a todos los ámbitos de la evaluación siempre que sea posible. Algunos aspectos particulares se basarán en la experiencia del área de Salud Colectiva.

Palabras clave: Producción Científica. Evaluación de Postgrados. Clasificación de Periódicos Científicos. Herramientas de Evaluación.

1 PRIMEIRO PONTO: O QUE É O QUALIS PERIÓDICOS?

O sistema de avaliação dos programas de pós-graduação no país foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) em 1977, ocasião em que foram criadas as comissões de assessores por área, para a avaliação e o acompanhamento dos cursos, e foi estabelecido o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Nesse primeiro momento, o resultado da avaliação realizada não tinha divulgação pública, sendo informado apenas às instituições. A avaliação era expressa em conceitos: A (muito bom), B (bom), C (regular), D (fraco) e E (insuficiente) (FERREIRA; MOREIRA, 2001; CAPES, 2011).

Em 1990, sob a presidência da Prof^a Eunice Durham, os conceitos foram substituídos por notas de 1 a 5, e passaram a ser incluídos no processo de avaliação alguns indicadores quantitativos, entre os quais a quantidade de artigos publicados pelos programas (FERREIRA; MOREIRA,

2001; CAPES, 2011). Em 1998, ocorreu mudança substancial no processo, com a padronização da ficha de avaliação, que incluía sete quesitos: a proposta do programa, o corpo docente, as atividades de pesquisa, as atividades de formação, o corpo discente, as teses e dissertações e a produção intelectual. Todas as áreas de avaliação deveriam analisar os mesmos quesitos embora pudessem utilizar, no processo, diferentes tipos de indicadores (BARATA, 2015).

Nesse momento, o CTC-ES sentiu a necessidade de qualificar a produção dos programas e não mais apenas contabilizar o número de artigos publicados. Já então, o número de artigos publicados nos programas, em cada triênio de avaliação, era bastante expressivo, tornando impraticável qualquer tentativa de avaliar a qualidade de cada um desses produtos do trabalho científico. Diante dessa impossibilidade, a opção adotada foi a classificação dos veículos de divulgação da produção científica, pressupondo-se que a aceitação de um artigo por periódico indexado e com sistema de *peer review* garantia, de certo modo, a sua qualidade. Por outro lado, considerou-se que periódicos com circulação internacional e maior impacto na comunidade acadêmica teriam processos de seleção mais competitivos e, portanto, os artigos por eles selecionados teriam qualidade e relevância (LINDSEY, 1989).

A primeira classificação adotada dividia os periódicos em três grupos com três estratos em cada grupo. Os grupos separavam os periódicos segundo a circulação – internacional, nacional ou local –, e, em cada grupo, as revistas científicas eram classificadas nos estratos A, B e C, conforme seu impacto ou relevância para um determinado campo científico.

Dada a heterogeneidade de tradições científicas existentes nas diversas áreas de avaliação, cada uma delas teve a liberdade de eleger os critérios segundo os quais procederia à classificação da produção em sua área. Nas grandes áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências da Saúde, a tendência predominante foi a de construir a classificação considerando as bases de indexação e as medidas de impacto bibliométrico. Nas grandes áreas de Ciências Sociais e Humanas, a tendência foi a de utilizar um conjunto de

aspectos formais dos periódicos científicos, normalmente empregados pelas bases indexadoras para a aceitação da indexação, para realizar a classificação.

Durante dez anos, essa classificação foi adotada no processo de avaliação, sofrendo diversos ajustes a cada período avaliativo. Após a trienal de 2007, a Diretoria de Avaliação propôs ao CTC-ES a reformulação do Qualis com base em uma avaliação quantitativa que mostrava o uso inadequado da classificação e a perda progressiva do poder discriminatório ao longo dos anos. Muitas áreas acabavam efetivamente utilizando três ou quatro estratos na avaliação, e poucas eram aquelas que usavam os nove estratos previstos (BARATA, 2015).

Após praticamente um ano de intensas discussões, o CTC-ES aprovou a nova classificação contendo sete estratos: A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Há ainda um estrato C, destinado a publicações que não constituem periódicos científicos ou não atendem aos critérios mínimos estabelecidos em cada área para ser classificado.

O Qualis Periódicos, portanto, é uma das ferramentas utilizadas para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Sua função é auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela Capes. Ao lado do sistema de classificação de capítulos e livros, o Qualis Periódicos é um dos instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo.

2 SEGUNDO PONTO: O QUE O QUALIS PERIÓDICOS NÃO É?

Saber o que o Qualis não é parece tão importante quanto saber o que ele é, pois muitos dos usos inadequados e das incompreensões em torno dessa ferramenta resultam justamente da pouca compreensão sobre esse ponto. O Qualis não é uma base de indexação de periódicos – este é o ponto que provavelmente gera maior confusão entre os editores científicos e é fonte de inúmeras consultas aos coordenadores de área.

Vários são os editores que solicitam a inclusão, vale dizer a indexação, de seus periódicos na lista do Qualis. Entretanto, tal solicitação não tem sentido visto que o Qualis só existe como ferramenta para a avaliação de programas. Estar ou não na lista do Qualis significa tão somente que algum dos alunos ou professores dos programas credenciados publicaram artigos naqueles periódicos. Do mesmo modo, o Qualis Periódicos não é uma base bibliométrica e não permite o cálculo de nenhuma medida de impacto dos periódicos nele incluídos. Sendo assim, o Qualis Periódicos não deve ser considerado como uma fonte adequada de classificação da qualidade dos periódicos científicos para outros fins que não a avaliação dos programas de pós-graduação. Por uma série de características que serão destacadas a seguir, a classificação de uma revista no Qualis não pode ser usada fora de seu contexto, sob pena de produzir mais problemas do que soluções.

O Qualis Periódicos não é uma classificação absoluta, estando sujeita a revisão permanente. Tendo em vista que a classificação é sempre feita *a posteriori*, conforme será detalhado em outro item, não é aconselhável que a lista sirva de referência para ações futuras, tais como a escolha de periódicos para submissão de artigos. A escolha de um periódico para a submissão deveria levar em conta, entre outros aspectos, o público-alvo do próprio artigo, o escopo dos diversos periódicos em um mesmo campo científico, a credibilidade, a rapidez no processo de julgamento e de publicação, a competitividade expressa pela taxa de rejeição, a circulação que os periódicos têm na comunidade de interesse e seu prestígio, o que pode ser indiretamente avaliado por diferentes medidas de impacto.

Finalmente, o Qualis Periódicos não é uma ferramenta que possa ser utilizada em avaliações do desempenho científico individual de pesquisadores, visto que não foi desenvolvido com essa finalidade. Sua aplicação faz sentido para a análise coletiva da produção de um programa, cumprindo requisitos específicos do processo de avaliação comparativo estabelecido pela Capes. Em avaliações orientadas por princípios essencialistas, os instrumentos usados para comparações relativas nem sempre se mostrarão adequados.

3 TERCEIRO PONTO: A GERAÇÃO DA LISTA

Como mencionado anteriormente, a classificação dos periódicos não é duradoura. A cada ano uma listagem de periódicos é gerada a partir dos dados sobre a produção científica publicada sob a forma de artigos informados pelos programas nos aplicativos da Capes. Os programas enviavam anualmente suas informações por meio do Coleta Capes; mais recentemente, com a introdução da plataforma Sucupira, os dados podem ser permanentemente incluídos durante o desenrolar das atividades dos programas. Essa forma de geração da listagem faz com que ela seja sempre um retrato *a posteriori*, pois é sempre referente aos anos anteriores cujos dados já foram informados para a Capes. Assim, por exemplo, a classificação de 2014 divulgada em 2015 se refere aos artigos publicados em 2014.

O desconhecimento sobre esse mecanismo de geração da lista é outro motivo de inúmeras consultas aos coordenadores de área. Editores científicos encaminham exemplares de suas publicações e solicitações de inclusão, alegando que suas publicações abrangem temáticas daquela área do conhecimento. No entanto, se nenhum docente ou discente de um programa de pós-graduação credenciado tiver publicado um artigo naquela revista, não há nenhum sentido em incluí-la na lista, uma vez que a única finalidade do Qualis Periódicos é classificar os artigos produzidos pelos programas.

Docentes e discentes apresentam dois tipos de preocupações que também não procedem, desde que se conheça o mecanismo de geração da listagem. O primeiro receio é o de não encontrar na lista o periódico no qual acabaram de ter um artigo publicado. Evidentemente, se o artigo for informado na plataforma Sucupira, no ano subsequente, o periódico estará incluído automaticamente na listagem. O segundo questionamento, decorrente do anterior, diz respeito à consideração ou não dessa produção para efeito de avaliação. Novamente, trata-se de uma precipitação. Mesmo que, no último ano do período de avaliação, alguns periódicos não estejam incluídos como resultado de falhas no processamento dos dados, as comissões procederão à sua classificação manual, utilizando exatamente os mesmos critérios usados para os demais periódicos.

Outra dúvida frequente entre docentes e discentes surge quando da escolha de uma revista científica para a submissão de um artigo, diante da constatação de que esta ainda não se encontra na listagem da área. Evidentemente, por tudo que já ficou dito, tal revista científica passará a figurar na lista desde que, aceito o artigo, seja a publicação informada por meio da plataforma Sucupira.

4 QUARTO PONTO: CLASSIFICAÇÃO EXAUSTIVA

Tendo em vista o processo de geração da lista anteriormente descrito e a finalidade precípua do Qualis Periódicos, cada área de avaliação deverá classificar todos os títulos constantes de sua lista. Nenhum dos títulos listados poderá ficar sem classificação, uma vez que isso significaria a exclusão *a priori* de determinados produtos informados pelos programas.

Para que essa regra básica seja cumprida, foi proposto o estrato C, que pode ser utilizado de diferentes maneiras para garantir a exaustividade da classificação. Muitos programas informam como produção intelectual bibliográfica produtos que não se qualificam como artigos científicos, tais como matérias ou entrevistas em jornais ou revistas destinados ao público leigo, textos elaborados para *blogs* e outras mídias eletrônicas, boletins, material de propaganda como *posters*, *folders* e outros, material didático e artigos técnicos. Nesses casos, de acordo com a definição de cada área de avaliação, essas entradas na listagem do Qualis podem ser classificadas como C, separando-as dos demais artigos científicos produzidos pelo programa. Geralmente esse tipo de material pode ser informado corretamente como produção técnica, ou seja, não deve ser informado como artigos completos em periódicos científicos. Esses produtos podem ser excluídos da classificação por meio de uma opção disponível no aplicativo que permite identificá-los como não sendo artigos científicos.

Algumas áreas de avaliação utilizam o estrato C para desconsiderar os artigos científicos publicados em periódicos não indexados ou que não atendam aos critérios mínimos estabelecidos

pela comissão de avaliação. Assim, aquela produção classificada no estrato C estaria automaticamente glosada. Há, ainda, algumas poucas áreas que utilizam o estrato C para glosar toda a produção divulgada em periódicos que, por seu escopo, não pertencem à área de conhecimento sob avaliação. Esse é um recurso discutível, tendo em vista o fato de que a ciência atual é cada vez mais interdisciplinar, e os limites disciplinares estreitos muitas vezes não refletem corretamente o que está sendo produzido. Felizmente, poucas são as áreas de avaliação que adotam visão tão exclusivamente disciplinar. Afinal, uma deliberação como essa por parte do coordenador de área ou de sua comissão de avaliação pode ter efeitos deletérios sobre as possibilidades de cooperação interdisciplinar.

Além dos problemas já mencionados, a decisão de classificar no estrato C periódicos considerados “fora de área” ou que não apresentem pelo menos determinado fator de impacto gera muito ruído entre a comunidade, pois revistas bem classificadas em alguma das áreas podem estar classificadas como C em outras, sugerindo que a classificação é desprovida de sentido e feita de forma totalmente aleatória. Para evitar esse tipo de situação seria recomendável que todas as áreas de avaliação reservassem o estrato C apenas para publicações que não pudessem ser classificadas como científicas, independentemente da área de conhecimento.

Para o caso de haver ocorrido falha no processamento dos dados completos dos programas no momento de geração da listagem, o processamento dos cadernos de indicadores ou dos relatórios da produção classificará cada produto em um dos estratos do Qualis, separando em um bloco à parte aqueles que ficarem sem classificação. Esses produtos poderão ser classificados manualmente de acordo com a disponibilidade de tempo dos membros das comissões de avaliação. Para evitar que essa produção seja desconsiderada na avaliação, é importante que o preenchimento dos dados relativos aos artigos seja o mais completo e correto possível, com especial atenção para o número correto do ISSN e para o título correto e atualizado da revista científica. Outros dados importantes são o ano, o volume e o fascículo da publicação.

5 QUINTO PONTO: REGRAS COMUNS A TODAS AS ÁREAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação dos programas de pós-graduação está sempre tensionada pela necessidade de ter uma base comum para avaliar o conjunto dos programas independentemente das áreas de conhecimento e pelas evidências de que diferentes áreas de conhecimento têm diferentes tradições de produção científica, e suas especificidades precisam ser levadas em conta para que a avaliação seja justa e adequada.

Do ponto de vista estrito de cada programa, não haveria problema em que os critérios avaliativos fossem totalmente diferentes entre as diversas áreas de avaliação, uma vez que em cada uma delas o processo é comparativo e, assim, só importaria garantir que os mesmos critérios fossem aplicados, da mesma maneira, para todos os programas em uma determinada área.

No entanto, os programas existem em unidades acadêmicas dentro de faculdades, centros universitários ou universidades onde avaliações muito disparentes podem gerar dificuldades e problemas. Assim, tanto o CTC-ES quanto o Conselho Superior da CAPES sempre se preocuparam em ter alguns parâmetros que pudessem tornar a avaliação minimamente comparável entre as áreas.

Nesse sentido, são utilizados basicamente três mecanismos: as portarias e resoluções da Presidência, do Conselho Superior, da Diretoria de Avaliação ou do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior; a padronização da ficha de avaliação e as regras de construção do Qualis Periódicos e da classificação de livros. As portarias, resoluções e outros atos normativos visam estabelecer diretrizes que devem ser seguidas em todo o sistema nacional de pós-graduação (SNPG), conferindo-lhe unidade e organicidade.

A padronização da ficha de avaliação visou estabelecer os quesitos e os itens indispensáveis e comuns a todas as áreas no processo de avaliação. Ao longo dos anos, foram sendo modificados esses componentes na medida em que a evolução do SNPG foi

superando certos problemas e gerando outros. Atualmente, a ficha está composta por cinco quesitos: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual e inserção social; e 17 itens comuns distribuídos entre esses quesitos. As áreas de avaliação têm a liberdade de propor itens adicionais e definir os indicadores e critérios que serão utilizados na avaliação de cada item. Desse modo, pretende-se garantir a comparabilidade sem perder a flexibilidade necessária para abranger toda a diversidade contida nas 48 áreas de avaliação. O instrumento de classificação de capítulos e livros também contém elementos mínimos e outras variáveis de modo que diversas áreas do conhecimento possam utilizá-lo. Nesse caso, há inclusive a opção de não considerar a produção de capítulos e livros na produção científica dos programas, a critério de cada área de avaliação.

Com relação ao Qualis Periódicos, as regras comuns a todas as áreas são três, além daquela já apresentada da obrigatoriedade de classificar todos os títulos da listagem da área. Na tentativa de preservar o caráter classificatório e a capacidade de discriminação entre produções de maior ou menor “qualidade”, foram estabelecidas essas regras que forçam as comissões de área a serem bastante seletivas. A primeira regra estabelece que no máximo 50% dos títulos presentes em cada lista podem ser classificados nos três estratos mais altos da classificação: A1, A2 ou B1. Ou seja, qualquer que seja a área de conhecimento, apenas metade dos periódicos utilizados pelos docentes e discentes para veicular suas publicações pode ser classificada entre os de excelência (estratos A) ou de maior qualidade (B1). A segunda regra estabelece que apenas 25% dos títulos em cada lista podem ser considerados de excelência e, portanto, classificados nos estratos A. Ou seja, dentro do conjunto, apenas um quarto dos títulos usados em cada área pode ser classificado como excelente. A terceira regra estabelece que, entre os títulos classificados no estrato A, aqueles inseridos no estrato A1 têm de, necessariamente, ser em menor proporção do que os classificados no estrato A2.

Essas regras, embora tenham sido propostas para garantir alguma comparabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento, ignoram o fato de que os critérios de classificação são bastante

diferentes entre elas e permitem apenas uma comparação relativa, na medida em que as mesmas proporções se aplicam a totalidades muito diversas.

Quadro 1 – Número de títulos e aplicação das regras comuns à listagem de cada área de avaliação, Qualis 2014

Área de Avaliação	Títulos	A1+A2	A1+A2+B1	C
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA				
Astronomia e Física	739	18,8	41,8	20,0
Ciência da Computação	636	17,3	36,9	22,2
Geociências	565	23,4	47,3	5,3
Matemática, Probabilidade e Estatística	563	23,4	47,2	0,9
Química	1.088	18,8	40,3	17,9
ENGENHARIAS				
Engenharias I	866	19,7	34,3	14,1
Engenharias II	966	26,1	50,0	0,0
Engenharias III	1.375	23,9	45,7	4,1
Engenharias IV	844	23,8	48,2	3,2
MULTIDISCIPLINAR				
Biotecnologia	1.528	21,9	42,6	11,7
Ciências Ambientais	1.396	22,9	47,5	5,0
Ensino	686	9,3	23,5	3,4
Interdisciplinar				
Materiais	602	18,4	40,5	13,0
CIÊNCIAS AGRÁRIAS				
Ciência de Alimentos	621	19,2	39,1	18,2
Ciências Agrárias I	1.601	19,6	46,2	7,4
Medicina Veterinária	749	21,9	45,5	0,0
Zootecnia e Recursos Pesqueiros	670	16,7	34,6	26,3
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS				
Biodiversidade	1.539	16,0	36,1	23,5
Ciências Biológicas I	1.520	23,4	47,8	0,5
Ciências Biológicas II	1.564	21,6	43,4	13,2
Ciências Biológicas III	895	18,5	34,1	22,0
CIÊNCIAS DA SAÚDE				
Educação Física	772	24,5	47,9	0,0
Enfermagem	573	24,1	46,8	2,4
Farmácia	1.199	22,3	44,5	10,9

Área de Avaliação	Títulos	A1+A2	A1+A2+B1	C
Medicina I	2.084	24,0	47,9	3,2
Medicina II	1.984	23,9	47,5	4,1
Medicina III	711	22,2	45,3	9,1
Nutrição	479	21,3	48,2	3,5
Odontologia	946	25,7	42,3	1,2
Saúde Coletiva	1.177	22,0	40,4	5,0
CIÊNCIAS HUMANAS				
Antropologia	270	11,5	27,8	5,9
Ciência Política e Relações Internacionais	391	15,9	25,3	16,1
Educação	1.333	9,4	19,5	34,9
Filosofia	304	14,5	35,2	14,8
Geografia	488	18,9	32,0	14,5
História	682	14,5	28,0	17,0
Psicologia	895	23,6	46,4	2,3
Sociologia	664	8,4	18,8	16,1
Teologia	142	11,3	26,1	19,7
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS				
Administração e Turismo	1.054	19,6	32,5	2,5
Arquitetura, Urbanismo e Design	311	21,2	27,7	8,7
Ciências Sociais Aplicadas I	477	9,9	28,3	19,7
Direito	657	11,4	22,8	41,4
Economia	504	11,3	25,0	11,3
Planejamento Urbano e Regional/ Demografia	481	17,9	39,9	2,5
Serviço Social	197	10,7	20,3	24,9
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES				
Artes / Música	346	11,0	21,7	31,5
Letras e Linguística	890	13,8	24,4	32,9

Fonte: elaboração própria.

Em 2014, o número de títulos variou entre 142 (Teologia) e 2.084 (Medicina I). A proporção de periódicos classificados no estrato A1 foi de 0,7%, na área de Teologia, a 13,1%, na área de Engenharia II, enquanto a proporção de periódicos no estrato A2 foi de 4,8%, na área de Ensino, a 15,1%, na área de Psicologia. O valor mediano para a proporção de periódicos no estrato A1 foi de 8,5% e, para o estrato A2, 11,5%.

A somatória entre os dois estratos superiores variou de 8,4%, na área de Sociologia, a 26,1%, na área de Engenharias II. A parcela dos três

estratos superiores apresentou o menor valor na área de Sociologia, com apenas 18,8%, e o maior na área de Engenharias II, com exatos 50%.

Houve também grande variação na proporção de periódicos classificados no estrato C. Algumas áreas não tiveram nenhum título classificado no estrato C, enquanto outras apresentaram valores bastante altos. A área do Direito foi a que mais classificou títulos no estrato C, chegando a 41,4%. Ou seja, mesmo em relação à aplicação das regras gerais, observa-se grande variação entre as áreas, embora possam ser notadas algumas tendências. A grande área das Ciências da Saúde é a que apresenta maior homogeneidade. De modo geral, as Ciências da Vida e as Ciências Exatas apresentam proporções maiores de revistas classificadas nos três primeiros estratos e nos estratos A, enquanto as Humanidades tendem a mostrar menores proporções de periódicos nesses estratos, refletindo uma tradição diferente de publicações. No primeiro grupo de Ciências predominam periódicos editados por editoras comerciais ou associações científicas de grande prestígio acadêmico, enquanto no segundo grupo ainda predominam publicações vinculadas aos próprios programas acadêmicos.

6 SEXTO PONTO: CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS

Conforme assinalado anteriormente, cada área de avaliação tem a liberdade de estabelecer seus próprios critérios classificatórios desde que as regras comuns de construção do Qualis sejam cumpridas. Ainda que os indicadores utilizados pelas diferentes comissões variem, 31 (65%) áreas de avaliação compreendidas nas grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Multidisciplinar utilizam critérios que combinam aspectos da circulação, avaliada por meio das bases de indexação às quais os periódicos pertencem, e aspectos relativos aos impactos bibliométricos, avaliados por intermédio de um ou mais indicadores obtidos em uma ou mais fontes de informação.

As fontes de dados bibliométricos mais utilizadas são: JCR (*Journal Current Report*), Scopus e SciELO. Cada uma delas fornece

indicadores um pouco diferentes e valores distintos para indicadores equivalentes, porque possuem em sua base um número variável de periódicos. A base mais ampla é a *Scopus*, portanto, os indicadores calculados por ela tendem a ser mais altos do que nas outras duas. A menor é a SciELO, e os fatores de impacto medidos nessa base serão todos menores do que nas outras duas. O JCR possui uma base um pouco menor que a da *Scopus* e, além disso, adota uma definição pouco clara e polêmica do que considera documentos citáveis, podendo assim subestimar ou superestimar o fator de impacto (BARRETO et al., 2013).

Os indicadores mais usados são o fator de impacto, as citações por documento citável e o índice “h”. Algumas áreas utilizam ainda a vida média ou o fator de “immediatez” para ponderar as medidas de impacto. A combinação de fontes e indicadores é uma forma de balancear as características e fragilidades de cada um deles isoladamente.

Quinze (31%) áreas de avaliação incluídas nas grandes áreas de Artes e Letras, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas utilizam um conjunto de critérios formais (tais como periodicidade, regularidade, corpo editorial diversificado, revisão por pares, distribuição, indexação) e um “ranqueamento” estabelecido pelas comissões avaliadoras quanto à relevância de cada revista para o campo.

Finalmente, as áreas de Economia e Administração e de Turismo utilizam critérios mistos, combinando aspectos dos dois anteriormente descritos. É facultado aos coordenadores de área e a suas comissões de revisão do Qualis optar por atribuir uma classificação mais elevada para um pequeno número de revistas nacionais que sejam consideradas relevantes. Esse recurso tem ajudado diversas revistas nacionais a receber um número maior de artigos; assim, elas podem selecionar os melhores e, com isso, aumentar o fator de impacto. O mecanismo chamado de “indução” deve estar claramente explicitado no documento de atualização do Qualis e ser aprovado pelo CTC-ES.

7 SÉTIMO PONTO: ATUALIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO

A atualização do Qualis Periódicos é feita anualmente, cerca de uma dois meses após a data de chancela dos dados dos programas. A Diretoria de

Avaliação da Capes estabelece um período para que o Qualis seja atualizado por todas as áreas de avaliação.

A área interdisciplinar é a única que realiza a atualização do Qualis em data separada, porque, dadas as características de seus programas, habitualmente sua classificação é construída com base na combinação das classificações realizadas pelas áreas disciplinares. Essa atualização ocorre quase sempre no mês de julho, quando o JCR divulga os fatores de impacto relativos ao ano anterior. Desse modo a nova classificação pode refletir o desempenho dos periódicos no ano da publicação dos artigos. No entanto, devido a problemas de calendário da própria DAV, algumas vezes a atualização é feita antes que essas informações estejam disponíveis e, nessa hipótese, são utilizados os indicadores do ano anterior. Eventualmente, no caso de revistas que vêm apresentando mudança acelerada de indicadores, tal procedimento pode ser prejudicial.

Uma vez realizada a atualização e chancelada a nova classificação, não é possível realizar correções até o ano seguinte. Esse é um motivo constante de reclamações de coordenadores de programas e de editores científicos sempre que consideram ter havido erro por parte da comissão ou uso de dados desatualizados. Em geral, quem não conhece de perto o funcionamento da agência não consegue entender por que não é possível fazer uma correção em um banco de dados eletrônico assim que um erro é detectado. No entanto, devido à sobrecarga que os sistemas informatizados apresentam e à própria escassez de funcionários da área técnica, operacionalmente se torna inviável realizar modificações fora do período de atualização.

8 OITAVO PONTO: POR QUE UMA MESMA REVISTA POSSUIU CLASSIFICAÇÃO TÃO VARIADA ENTRE AS ÁREAS?

Como cada uma das áreas de avaliação possui seus próprios critérios classificatórios e deve classificar todos os periódicos que constem em sua lista, a mesma revista científica pode ter classificações bastante distintas em cada uma das áreas de avaliação. Além disso, para cumprir as regras comuns, dando destaque aos periódicos do

próprio campo de conhecimentos, várias áreas rebaixam periódicos de outros campos, mesmo que eles cumpram os critérios para uma melhor classificação. Esse aspecto do Qualis é fonte de inúmeros mal-entendidos entre coordenadores de programas, docentes e editores científicos.

Do ponto de vista dos editores é sempre difícil de compreender como o mesmo periódico pode assumir classificações tão diferentes. Se os critérios usados para a classificação são baseados em características do periódico, não é fácil aceitar que a mesma revista possa ser classificada em praticamente qualquer dos estratos, dependendo da área de avaliação. Essas discrepâncias podem ter a ver com diferentes pontos de corte adotados para a classificação com base nos indicadores de impacto, uma vez que a distribuição desses valores é variável conforme a área de conhecimento; mas também podem resultar de julgamentos da relevância do periódico para determinada área do conhecimento aliados, geralmente, a concepções fortemente disciplinares.

Quadro 2 – Exemplos de classificação homogênea e heterogênea de periódicos nas diferentes áreas de avaliação, Qualis 2013-2014

Área de Avaliação	Science (FI = 17,710)	Nature (FI = 42,351)	Anais da Academia Brasileira de Ciências (FI = 1,065)
Astronomia	-	A1	-
Biodiversidade	A1	A1	-
Biotecnologia	A1	A1	-
Ciências Agrárias	A1	A1	A1
Ciência de Alimentos	-	-	B2
Ciências Ambientais	A1	A1	B1
Ciências Biológicas I	A1	A1	-
Ciências Biológicas II	A1	-	B4
Ciências Biológicas III	A1	-	-
Engenharias II	-	A1	-
Geociências	-	A1	B1
Medicina I	-	-	B2
Medicina II	-	A1	B2
Medicina Veterinária	-	-	B2
Química	-	A1	B2
Zootecnia	-	-	B1

Fonte: Webqualis Capes. Disponível em: <www.sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: out. 2015.

O Quadro 2 mostra a classificação de três periódicos científicos que não são dedicados a uma disciplina ou campo científico em particular. Os três são dedicados a todos os campos científicos. Evidentemente, periódicos com fatores de impacto tão altos quanto os da revista *Science* ou *Nature* garantem que qualquer que seja a área de conhecimento, ela será classificada no estrato A1. Já os *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, embora com um fator de impacto bom para uma revista brasileira, dependendo dos pontos de corte utilizados em cada área de avaliação, teve classificações bastante diferentes, variando entre o estrato A1 e o B4.

Quadro 3 – Exemplos de classificações heterogêneas para periódicos brasileiros de escopo multidisciplinar, Qualis 2014

Área de avaliação	Cadernos de Saúde Pública (FI=1,097)	Dados – Revista de Ciências Sociais (FI= 0,327)	Ciência & Saúde Coletiva (FI=0,761)
Direito	A1	A1	-
Ciência Política	-	A1	-
História	-	A1	-
Planejamento Urbano, Regional e Demografia	A1	-	A2
Sociologia	-	A1	-
Administração e Turismo	A2	A2	-
Antropologia	A2	-	-
Ciências Ambientais	A2	B1	-
Ciências Sociais Aplicadas I	A2	-	-
Enfermagem	A2	-	B1
Ensino	A2	-	A2
Odontologia	A2	-	B1
Psicologia	A2	-	A2
Saúde Coletiva	A2	-	B1
Serviço Social	A2	A2	-
Ciências Agrárias	B1	B2	-
Educação Física	B1	-	B1
Engenharias III	B1	-	-
Nutrição	B1	-	-
Economia	B2	B2	-
Educação	B2	-	-

Área de avaliação	Cadernos de Saúde Pública (FI=1,097)	Dados – Revista de Ciências Sociais (FI= 0,327)	Ciência & Saúde Coletiva (FI=0,761)
Engenharias IV	B2	-	-
Medicina I	B2	-	B3
Medicina II	B2	-	B3
Medicina Veterinária	B2	-	-
Biodiversidade	B3	-	-
Biotecnologia	B3	-	-
Farmácia	B3	-	B3
Medicina III	B3	-	-
Ciências Biológicas I	B4	-	-
Ciências Biológicas II	B4	-	-
Ciências Biológicas III	B4	-	-
Ciência da Computação	C	-	-

Fonte: WebQualis Capes. Disponível em: <www.sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: out. 2015.

O *Cadernos de Saúde Pública*, editado pela Escola Nacional de Saúde Pública, da Fiocruz, é o periódico que aparece referido em maior número de áreas de avaliação (30) e também o que apresenta a maior diversidade de classificações, indo de A1 a C, com exceção do estrato B5. Como uma revista que atende a todos os requisitos formais, arbitrada, indexada nas mais importantes bases bibliográficas e com fator de impacto acima de 1 pode ser classificada no estrato C? Ocorre que o documento do Qualis da área de Ciência da Computação informa que utiliza o fator de impacto normalizado e introduz um deflator de dois níveis para periódicos de outras áreas do conhecimento. Supondo que a normalização seja feita com base na média e no desvio-padrão do fator de impacto dos periódicos da área, isso explicaria a posição do Cadernos de Saúde Pública no estrato C.

A revista *Dados*, publicada pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos, da UERJ, é a revista de Ciências Sociais mais bem indexada e com o maior fator de impacto entre as brasileiras nesse campo. Nesse caso, as classificações vão de A1 a B2, refletindo a relevância atribuída ao periódico nas diferentes áreas em que ele é utilizado.

Finalmente a revista *Ciência & Saúde Coletiva*, publicada pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), apresenta

classificações nos estratos A2, B1 ou B3 nas dez diferentes áreas em cujos programas os autores estão inseridos como docentes.

A única maneira de solucionar essa contradição entre diferentes classificações para as mesmas revistas seria a adoção de uma lista única, na qual cada periódico fosse classificado apenas pela área ou pelas áreas de conhecimento incluídas em seu escopo de publicação. Revistas dedicadas à ciência em geral, tais como *Science*, *Nature*, *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, *Annals of the New York Academy of Sciences*, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, poderiam ser classificadas pela área interdisciplinar. Periódicos cujo escopo abrangesse mais de uma área de avaliação seriam classificados em comum acordo. Desse modo, o Qualis Periódicos poderia ser uma listagem livre de contradições e, desde que cada área, ao classificar seu conjunto de periódicos, adotasse as regras comuns, a listagem final também cumpriria os mesmos requisitos. Uma vantagem adicional dessa alternativa seria aprimorar o processo de classificação, uma vez que cada área teria uma lista menor de periódicos para analisar, podendo dedicar maior tempo e cuidado à tarefa de avaliação.

9 NONO PONTO: COMENSURABILIDADE ENTRE AS ÁREAS DE AVALIAÇÃO

Conforme já mencionado anteriormente, há uma preocupação constante no CTC-ES, no Conselho Superior e nas pró-reitorias de pós-graduação e pesquisa das universidades com a comparabilidade dos resultados da avaliação dos PPGs, visto que esses resultados são utilizados para orientar uma série de ações e políticas no interior das universidades e no país em geral.

Apesar da padronização dos instrumentos de avaliação, será que um PPG nota 5, 6 ou 7 em uma dada área de avaliação é comparável com outro PPG nota 5, 6 ou 7 em outra área de avaliação? Esta pergunta não tem, evidentemente, uma resposta simples. A tendência do sistema de avaliação da pós-graduação tem sido a de adotar o princípio do “ranqueamento” em vez do princípio essencialista. Ou seja, os programas são avaliados em cada uma das áreas, e as notas são atribuídas não

a partir de características essenciais, mas, antes, pela posição relativa daquele programa no conjunto dos programas da área. Desse modo, pode-se dizer que a comparação entre programas com a mesma nota em áreas de avaliação diferentes indicaria apenas que eles ocupam a mesma posição relativa nos PPGs da área sem, contudo, significar que têm qualidade equivalente quanto aos quesitos avaliados.

Algumas áreas de avaliação tentam adotar o princípio essencialista definindo “tipos ideais” para cada uma das notas, isto é, definindo que características, em relação a cada um dos quesitos, um PPG deve ter para receber determinada nota. Entretanto, essa postura acaba sendo pressionada pela ideia de que, assim, as comissões de avaliação estariam “prejudicando” a própria área na comparação com outras áreas de conhecimento.

Focando especificamente o Qualis como um desses instrumentos de padronização da avaliação, é frequente ouvir de membros do Conselho Superior ou de coordenadores de programas menos afeitos aos estudos bibliométricos que tal ou qual área não é rigorosa na atribuição de suas notas porque os pontos de corte que utiliza para construir os estratos do Qualis são inferiores àqueles usados por áreas consideradas como de referência (geralmente as Ciências Exatas ou Biológicas). Ou ainda, em se tratando das Ciências Humanas e Sociais, que é inaceitável ter classificados nos estratos superiores periódicos publicados exclusivamente em português, portanto, com circulação internacional limitada.

É sabido que os fatores de impacto são influenciados por muitos aspectos que não estão diretamente relacionados com a qualidade da produção, tais como o tamanho da comunidade científica em cada área, o prestígio de subáreas do conhecimento dentro de um mesmo campo, o número médio de autores por artigo, a língua da publicação, o país de residência dos autores, entre outros (LEEUWEN et al., 2001; WALTER et al., 2003; TAYLOR; PERAKAKIS; TRACHANA, 2008; RUANO-RAVINA; ALVAREZ-DARDET, 2012).

As diferentes áreas do conhecimento têm distribuições específicas e não comparáveis (GLÄNZEL; MOED, 2002). Análise de

todos os periódicos indexados na base *Scopus*, segundo as áreas do conhecimento e com indicadores de impacto do ano de 2012, mostra que a distribuição dos fatores de impacto é muito variável. Considerando apenas as Ciências Exatas e da Terra, observa-se que o valor máximo do fator de impacto chega a 14,88 para os periódicos da Matemática e Ciência da Computação, 26,13 para os de Geociências, 39,73 para os de Química e 41,56 para os de Astronomia e Física. Na área das Ciências Médicas, o maior valor passa de 100. Portanto, não se pode simplesmente comparar valores do fator de impacto dos pontos de corte de cada estrato.

Do mesmo modo, é sabido que nas áreas de Ciências Humanas e Sociais até recentemente havia um número reduzido de periódicos indexados em bases bibliométricas; portanto, para a maioria dos veículos não havia nenhuma medida de impacto disponível, sem contar o fato de que parte da publicação nessas áreas se faz preferencialmente por meio de livros e coletâneas. Essa tradição começa a mudar pressionada pelo uso crescente desses indicadores em diversos processos de avaliação do desempenho acadêmico. Hoje é possível encontrar na base SCImago um número considerável de periódicos classificados em Ciências Sociais (5.092), inferior apenas ao número dos periódicos da área médica. Assim, em médio prazo seria possível pensar em um uso crescente desses indicadores abarcando todas as áreas de avaliação. Esse problema requer dois conjuntos de soluções, uma aplicável àquelas áreas de avaliação que utilizam medidas de impacto para a construção do Qualis Periódicos; outra, aplicável àquelas áreas que não utilizam nenhuma medida de impacto por não ser tradição em suas áreas de conhecimento.

Para as 31 áreas de avaliação que utilizam medidas de impacto na construção do Qualis, a opção de tornar as classificações comensuráveis, ou seja, capazes de expressar grandezas diferentes, porém com o mesmo significado relativo em cada campo, seria a adoção de percentis preestabelecidos para cada um dos estratos (BORNMANN, 2013). Por exemplo, se todas as áreas adotassem como ponto de corte para o estrato A1 o percentil 95 da distribuição de um determinado indicador ou conjunto de indicadores de impacto, seria imediatamente comparável

a produção qualificada nesse estrato para as diferentes áreas do conhecimento, visto que os periódicos aí classificados corresponderiam aos 5% superiores, isto é, aos 5% com maior impacto em cada uma das áreas.

Quadro 4 – Fatores de Impacto correspondentes a percentis selecionados da distribuição dos periódicos das áreas de Ciências Exatas e da Terra, 2012

Percentil	Matemática	Computação	Física	Química	Geociências
P25	0,380	0,430	0,340	0,530	0,240
P50	0,645	1,010	0,850	1,310	0,750
P75	1,118	1,920	1,790	2,640	1,690
P90	1,900	3,158	3,266	4,286	2,661
P95	2,441	4,032	5,926	5,906	3,290

Fonte: elaboração própria.

Esses poderiam ser os pontos de corte para os estratos, de tal modo que, em qualquer área de avaliação, os periódicos classificados no estrato B5 fossem aqueles com fator de impacto igual a zero ou sem fator de impacto medido; no estrato B4 estariam os periódicos com fator de impacto maior do que zero e inferior ou igual ao valor do percentil 25; no estrato B3 ficariam as revistas com impacto entre o percentil 25 e a mediana (P50); no estrato B2, aquelas com impacto entre a mediana e o percentil 75; no estrato B1, os periódicos com impacto entre o percentil 75 e o percentil 90; no estrato A2, as revistas com impacto entre o percentil 90 e o 95, e, finalmente, no estrato A1, aquelas acima do percentil 95.

Assim, o Qualis das áreas seria imediatamente comparável, e a produção dos PPGs poderia ser avaliada com base na proporção de artigos em cada estrato, pois eles teriam todos o mesmo sentido. Para as demais áreas que ainda não utilizam medidas de impacto, seria necessário estabelecer critérios de transição e políticas de incentivo aos periódicos nacionais para que busquem a indexação nas bases bibliométricas; e, aos autores, para que comecem a publicar em periódicos já indexados nessas bases. Somente dessa forma, será possível dar maior visibilidade à produção científica do país e incentivar a publicação de pesquisas de qualidade em todas as áreas do conhecimento.

Quadro 5 – Fatores de impacto correspondentes a percentis selecionados da distribuição dos periódicos das áreas de Ciências Sociais e Humanas, 2012

Percentil	Economia	Administração	Educação	Geografia	Direito
P25	0,193	0,240	0,160	0,090	0,130
P50	0,515	0,580	0,460	0,315	0,380
P75	1,130	1,230	0,940	0,733	0,870
P90	1,980	2,229	1,500	1,236	1,314
P95	2,833	3,170	2,052	1,787	1,701

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 5 mostra a distribuição dos fatores de impacto para cinco áreas selecionadas das Ciências Sociais e Humanas. O mesmo princípio discutido anteriormente se aplicaria neste caso. Atualmente na base SCImago estão listadas cinco revistas brasileiras de Administração, sete de Economia, três de Direito, seis de Geografia e 18 de Educação. Destas, tomando por base os pontos de corte apresentados na tabela, três seriam classificadas no estrato B5, 25 no estrato B4 e 11 no estrato B3, pois nenhuma delas apresenta fator de impacto acima do valor mediano. Entretanto, uma vez que na atualidade os artigos produzidos na pós-graduação brasileira não se destinam a essas publicações, seria necessário estabelecer alguns critérios comuns que permitissem estipular a equivalência entre as classificações das diferentes áreas. Por exemplo, para ser classificada no estrato A1, a revista deveria estar indexada em pelo menos uma base bibliométrica, ter impacto diferente de zero e ter artigos publicados em outra língua além do português. E assim, sucessivamente, poderiam ser determinados critérios qualitativos para o preenchimento de cada estrato. Se esses esforços, por um lado, restringem a flexibilidade de cada área no estabelecimento de suas próprias regras, por outro, poderiam contribuir para um sistema mais coeso e racional de avaliação.

10 DÉCIMO PONTO: USOS INDEVIDOS DO QUALIS PERIÓDICOS

O Qualis Periódicos, como anteriormente assinalado, é um dos instrumentos utilizados na avaliação dos programas de pós-graduação,

tendo sido introduzido fundamentalmente para qualificar a produção bibliográfica sob a forma de artigos dos mencionados programas. Há, no entanto, usos indevidos ou inadequados desse instrumento, seja no processo de avaliação, seja em outros âmbitos da política acadêmica ou científica.

Apesar das tentativas da Diretoria de Avaliação de estabelecer regras comuns, nem todas as áreas do conhecimento fazem um uso adequado desse instrumento. A intenção inicial de utilizar os estratos para efetivamente discriminar de forma adequada os distintos tipos de produtos pode ficar seriamente comprometida se no processo de construção os estratos não forem exaustivos e mutuamente exclusivos. Além disso, a proposta original pressupunha que a produção seria avaliada por meio da pontuação obtida pela multiplicação do número de artigos em cada estrato pelo seu peso ou fator de ponderação. Assim, se em uma área for atribuído o peso 10 aos artigos no estrato A1 e o peso 5 aos artigos no estrato B1, haveria equivalência entre um artigo A1 e dois artigos B1. Entretanto, nem todas as áreas vêm utilizando o Qualis dessa forma, preferindo simplesmente comparar proporções de artigos nos estratos superiores ou acima de um determinado estrato. Desse modo, os sete estratos não são efetivamente utilizados.

Há, contudo, outros usos indevidos do Qualis fora do âmbito da avaliação dos programas que deveriam ser evitados. Entre esses possíveis usos, três serão aqui destacados: pelos editores científicos, pelos comitês de assessoramento do CNPq e pelas próprias universidades ou institutos de pesquisa na avaliação de docentes e pesquisadores. O uso da classificação do Qualis pelos editores científicos para obtenção de fomentos e pelas agências para aprová-los é bastante discutível em se tratando da competição entre periódicos dos diferentes campos científicos, na medida em que as classificações são incomensuráveis, como anteriormente demonstrado. As características da classificação com suas regras de proporções pré-fixadas para os estratos superiores, e os diferentes critérios classificatórios usados pelas diferentes áreas, além da possibilidade do recurso à indução ou sobrevalorização de determinados periódicos, tornam seu uso como aferidor da qualidade do periódico, fora do âmbito da avaliação de programas, bastante discutível.

Um periódico pode ter qualidade e atender a todos os critérios formais desejáveis, mas, por ser publicado em português e receber poucas citações nas bases internacionais, estar classificado em um estrato como B3 ou B4. Isso não significa que não deva receber o fomento adequado, inclusive para superar essa situação, podendo, por exemplo, traduzir todos os artigos para o inglês e, assim, aumentar sua probabilidade de receber citações.

Nas avaliações dos pesquisadores feitas pelos comitês assessores do CNPq para a concessão de bolsas de produtividade, de auxílios diversos ou de fomento à pesquisa, o uso do Qualis para avaliar a produção científica individual é bastante incorreto e inadequado. Os comitês deveriam analisar detidamente os critérios usados em cada área de avaliação e adaptá-los para as finalidades da avaliação da produção individual. Diversas áreas, como, por exemplo, a Saúde Coletiva, classificam no estrato B2 periódicos com impacto acima da mediana da área, portanto, todos os artigos publicados em periódicos B2 ou superiores poderiam ser considerados de qualidade equivalente. Tendo em vista as travas representadas pelas regras comuns da classificação, o que diferencia os periódicos classificados nos quatro primeiros estratos é apenas o valor dos indicadores de impacto, sem que, necessariamente, essas diferentes quantitativas remetam a diferenças fundamentais na qualidade da pesquisa publicada. Muitas vezes, a diferença tem mais a ver com o tema da pesquisa do que com a qualidade intrínseca, dados os diferentes padrões de citação observados nas subáreas de um mesmo campo científico. Do ponto de vista das avaliações do CNPq para a área de Saúde Coletiva, por exemplo, faria mais sentido separar os artigos usando apenas três estratos do Qualis, e não os sete originais. Os artigos publicados em periódicos classificados nos estratos B2 a A1 formariam um grupo, aqueles publicados em periódicos dos estratos B3 e B4 formariam outro grupo, e o terceiro seria formado pelos artigos publicados em periódicos do estrato B5.

As mesmas limitações apontadas para a avaliação da produção individual dos pesquisadores se aplicam à avaliação da produção docente para fins de promoções na carreira acadêmica ou para definição de incentivos financeiros definidos pelas universidades e outras

instituições de ensino superior. Os comitês acadêmicos encarregados dessas avaliações teriam de adaptar o Qualis de cada uma das áreas de avaliação antes de aplicá-lo indiscriminadamente. Nesse caso em particular, como as avaliações, muitas vezes, implicam a comparação entre as diferentes unidades acadêmicas, o problema se torna ainda maior exatamente pela incomensurabilidade das classificações.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como todo instrumento de classificação utilizado em processos avaliativos, o Qualis Periódicos apresenta uma série de vantagens, mas traz também uma série de dificuldades e problemas. Há margem para vários desenvolvimentos dessa ferramenta, tornando-a mais apropriada para a finalidade que motivou sua criação.

E, para que esse processo de desenvolvimento e aprimoramento ocorra, é necessário que exista melhor compreensão sobre os diferentes aspectos envolvidos. Em primeiro lugar, é preciso compreender os motivos e os pressupostos por trás do instrumento. Em segundo lugar, é essencial ter clareza sobre os princípios classificatórios adotados. Em seguida, é necessário combinar diferentes fontes de informação e indicadores de impacto, buscando minimizar as limitações inerentes a cada um, e, finalmente, é importante desenvolver um sistema que permita a comparação entre diferentes áreas e elimine as contradições atualmente existentes no sistema.

Referências

BARATA, R. B. A ABRASCO e a pós-graduação stricto sensu em Saúde Coletiva. In: LIMA, N. T.; SANTANA, J. P.; PAIVA, C. H. A. (Eds.) **Saúde Coletiva**: a ABRASCO em 35 anos de história. Rio de Janeiro: Fiocruz/Abrasco, 2015

BARRETO, M. L., et al. Diferenças entre as medidas do índice h geradas em distintas fontes bibliográficas e engenho de busca. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, SP, v. 47, n. 2, p. 231-238, 2013.

BORNMANN, L. How to analyze percentile citation impact data meaningfully in bibliometrics: the statistical analysis of distributions, percentil rank classes and top-cited papers. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, Carolina do Norte, USA, v. 64, n. 3, p. 587-595, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **CAPES 60 anos**. Revista Comemorativa 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. **WEBQUALIS CAPES**. Disponível em: <www.sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: out. 2015.

FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. **Capes**. 50 anos. Depoimento ao CPDOC/FGV. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001600.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

GLÄNZEL, W.; MOED, H. F. Journal impact measures in bibliometric research. **Scientometrics**, v. 53, n. 2, p. 171-193, 2002.

LEEUWEN, T. H. et al. Language biases in the coverage of the Science Citation Index and its consequences for international comparison of national research performance. **Scientometrics**, v. 51, n. 1, p. 335-346, 2001.

LINDSEY, D. Using citations counts as a measure of quality in science measuring what's measurable rather than what's valid. **Scientometrics**, v. 15, n. 3-4, p. 189-203, 1989.

RUANO-RAVINA, A.; ALVAREZ-DARDET, C. Evidence-based editing: factors influencing the number of citations in a national journal. **Annals of Epidemiology**, v. 22, n. 9, p. 649-653, 2012.

SCIMAGO Journal & Country Rank – SJR. **Scimago Journal & Country Rank**. Disponível em: <www.scimagojr.com/journalsearch.php>. Acesso em: out. 2013 e out. 2015.

TAYLOR, M.; PERAKAKIS, P.; TRACHANA, V. The siege of science. **Ethics in Science and Environmental Politics**, v. 8, p. 17-40, 2008.

WALTER, G. et al. Counting on citations: a flawed way to measure quality. **Medical Journal of Australia**, v. 178, n. 17, p. 280-281, March 2003.

Recebido em 28/03/2016

Aprovado em 27/06/2016

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

Conjunto de prédios do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Em primeiro plano, o prédio da biblioteca, considerada uma das mais importantes e completas do país em Engenharia Aeronáutica e áreas afins. Em segundo plano estão: a reitoria, a administração e as salas de aula do instituto.
Créditos: Acervo do ITA. Banco de Imagens do ITA.





O Qualis Periódicos e sua utilização nas avaliações

The Qualis Periódicos and its use in evaluations

El Qualis Periódicos y su utilización en las evaluaciones

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1128>

Nei Yoshihiro Soma, doutor em Matemática Computacional e Aplicada pela University of Sheffield, EUA, e professor Associado do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), São José dos Campos, SP, Brasil. E-mail: soma@ita.br.

Alexandre Donizeti Alves, doutor em Computação Aplicada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e bolsista de pós-doutorado do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), São José dos Campos, SP, Brasil. E-mail: adalves@ita.br.

Horacio Hideki Yanasse, Doutor em Pesquisa Operacional pelo Massachusetts Institute of Technology, EUA, e professor titular da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São José dos Campos, SP, Brasil. E-mail: horacio.yanasse@unifesp.br.

“Muito ciosa das conquistas feitas de liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma ‘verdade’ a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente” (ANÍSIO TEIXEIRA, 1962).

Resumo

O Qualis Periódicos é um conjunto de listas contendo títulos de periódicos que tiveram publicações de docentes e discentes dos programas que fazem parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A utilização do Qualis tem ocorrido na apreciação, por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

de propostas de cursos novos e na avaliação, com atribuição de notas, de cursos em funcionamento reconhecidos pela Capes. Apresentam-se aqui algumas reflexões sobre as elaborações das listas Qualis, uma proposta para se tentar montar uma lista única e, finalmente, a utilização do Qualis em outras avaliações que não aquelas feitas pela Capes.

Palavras-chave: Qualis. Avaliação de Programas de Pós-Graduação. Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Abstract

The Qualis Periódicos is a set of lists containing the titles of journals that had articles published in them by graduate program lecturers, researches and students that compose the Sistema Nacional de Pós-Graduação (Brazilian Graduate System). The use of Qualis Periódicos occurs both to evaluate proposals for new courses and to determine a grade for programs evaluated by the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES). Some reflections are suggested here on the elaboration of the Qualis lists, in an attempt to generate a single list, and on the use of Qualis in distinct evaluations that do not belong to CAPES.

Keywords: Qualis. Graduate Program Evaluation. Brazilian Graduate System.

Resumen

Qualis Periódicos es un conjunto de listas conteniendo títulos de periódicos que tuvieron publicaciones de profesores, investigadores y alumnos de los programas que forman parte del Sistema Nacional de Postgrado (SNPG). Qualis es utilizado cuando se evalúan las propuestas de nuevos cursos y en la evaluación de los mismos, con atribución de notas, por parte de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Aquí se proponen algunas reflexiones sobre la construcción de las listas Qualis, con la intención de estructurar una lista única, y finalmente utilizar el Qualis en otras evaluaciones que no sólo sean de la CAPES.

Palabras clave: Qualis. Evaluación de Programas de Postgrado. Sistema Brasileño de Postgrado.

1 INTRODUÇÃO

O Qualis Periódicos é formado por um conjunto de listas contendo todos os títulos de periódicos que publicaram artigos de docentes e discentes de programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes. As listas Qualis são atualizadas anualmente e utilizadas na avaliação dos programas de pós-graduação. O Qualis de periódicos tem sido objeto de grande discussão por parte da comunidade acadêmica do país, e observa-se que todos que possuem alguma relação com a pós-graduação brasileira têm um posicionamento sobre essas listas e o seu uso nas avaliações. Há manifestações sobre esse instrumento em veículos como jornais de circulação nacional ou, ainda, em *sites* de compartilhamento de vídeos. Discussões ocorrem em diversos fóruns do saber como seções específicas de eventos científicos e em artigos de periódicos das mais diversas áreas do conhecimento. Nesta mesma seção de Debates, há artigo muito interessante, o intitulado *Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis* que apresenta de maneira lúcida um estudo sobre o Qualis Periódicos, destacando pontos essenciais que permitem seu correto entendimento, bem como o contexto histórico da própria Avaliação de Programas de Pós-Graduação na Capes. Entende-se que esse mesmo artigo é de leitura imprescindível para os envolvidos com a pós-graduação.

Apresentam-se aqui algumas reflexões sobre o papel do Qualis de Periódicos e sua utilização na avaliação da atuação conjunta de grupos de docentes e também dos discentes da pós-graduação vinculados a programas recomendados e reconhecidos pela Capes.

O presente texto tem como ponto de partida os dados informados por docentes e discentes dos programas de pós-graduação, as listas Qualis feitas pela área de avaliação e aprovadas pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) e sua posterior utilização em diversas ações, incluindo as avaliações realizadas pela Capes – e não somente estas últimas.

Para a elaboração das listas Qualis, as áreas de avaliação utilizam diversas bases de indexação, mas, no presente estudo, serão consideradas apenas quatro dessas bases: *Web of Science* (WoS), *Journal*

Citation Reports (JCR) ambas da Thomson Reuters; *Scopus*, da Elsevier, e *SCImago Journal & Country Rank*, da SCIMago Lab e que também utiliza dados da *Scopus* e do Ulrich's. Propõe-se uma metodologia na tentativa de se obter uma única lista Qualis, que, neste trabalho, é ilustrada fazendo uso somente da base de indexação JCR, o que limita a lista a títulos de periódicos somente desta base.

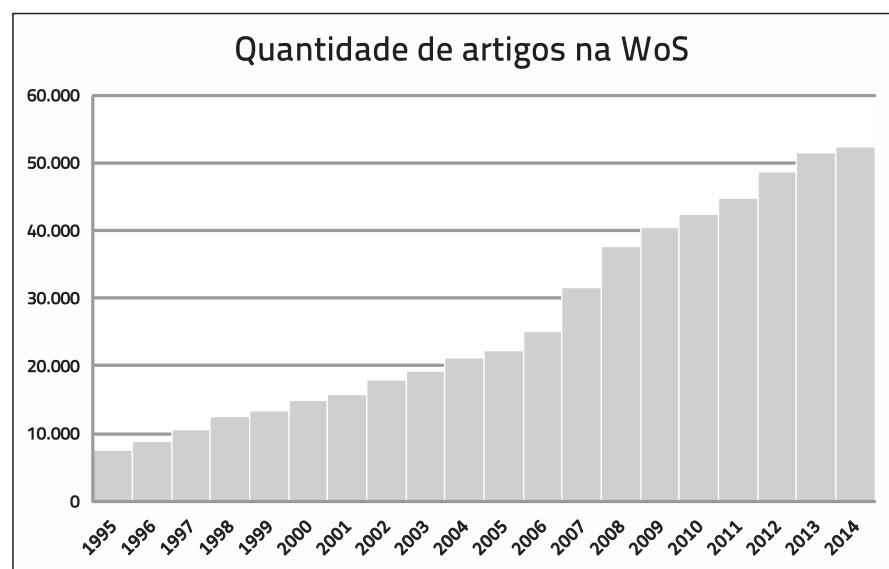
2 OS DADOS NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (SNPG)

Os dados sobre os programas que estão no SNPG têm tramitação digital eletrônica, sejam eles relacionados à avaliação de programas, sejam eles para ingresso no sistema (CAPES, 2014b). Os documentos digitais são tornados públicos após a consolidação das informações. O mesmo ocorre com as decisões tomadas nos diversos órgãos colegiados do Ministério da Educação (MEC). Isso faz com que se tenha a transparência pública dos atos na avaliação da Capes. Aqui é preciso destacar o grande avanço obtido na busca por uma maior transparência pública, a partir do ano de 2014, com o lançamento da Plataforma Sucupira (CAPES, 2014a). O nome da plataforma é uma homenagem ao Prof. Newton Lins Buarque Sucupira (BOMENY, 2001). O Prof. Lívio Amaral, à época Diretor de Avaliação (DAV) da Capes, foi o idealizador dessa plataforma, bem como da concepção de sua integração nos diversos serviços de bancos de dados já existentes no órgão.

Um dos quesitos da avaliação dos programas do SNPG se dá por intermédio da análise da produção intelectual docente e discente. A produção intelectual de um programa é composta por diversos produtos, como, por exemplo, publicação de artigo completo em periódico, software registrado, patente licenciada, comunicação em evento científico, livro publicado, capítulo de livro publicado etc. Para, e tão somente para, a avaliação dos artigos completos publicados, há as listas Qualis Periódicos. Cada lista contém um conjunto de todos os títulos de periódicos que publicaram artigos dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação de uma área de avaliação reconhecidos pela Capes. Note-se que os programas são agrupados, por afinidade temática, em áreas de avaliação, sendo que atualmente há 48 delas. As áreas, por sua vez, são agrupadas em nove grandes áreas, e estas, em três colégios de ciência.

Para percepção e primeira aproximação das dificuldades impostas à avaliação dos artigos completos relatados no SNPG, deve-se ter presente a própria dimensão da pós-graduação brasileira. Em 2014, o SNPG era composto por 3.729 programas, com um corpo docente de 84.242 professores (permanentes, colaboradores e visitantes) e corpo discente de 302.034 alunos (dos mestrados profissional e acadêmico e doutorado) (CAPES, 2016c). No Gráfico 1 apresenta-se a evolução do número de artigos publicados por docentes e discentes desses programas que estão indexados na base WoS, cobrindo um período de 20 anos. Observa-se que somente para o ano de 2014 há quase um artigo com indexação na WoS por docente, considerando o fato de que um mesmo docente pode ter atuação em mais de um programa de pós-graduação (CAPES, 2014c). Um ponto que merece ser destacado na produção científica nacional é a forte correlação entre o volume de artigos em bases indexadas do saber e a consolidação do Portal de Periódicos da Capes. É possível constatar o crescimento do número das publicações a partir de 2007, o que também acompanha o crescimento do próprio Portal no que se refere à quantidade de títulos e bases disponibilizadas para a comunidade do país (CAPES, 2016a).

Gráfico 1 – Evolução do número de artigos de autores do Brasil indexados na WoS



Fonte: WoS 2016

Os totais por ano das produções apresentadas no Gráfico 1 não são compostos unicamente por artigos em periódicos, eles incluem, embora em menor quantitativo, outros 32 tipos de produções bibliográficas, como, por exemplo, revisão de livros, correções e até mesmo reimpressões de artigos. Se, por um lado, é claro que, para o Qualis Periódicos, somente os artigos em periódicos devam ser considerados; por outro, parece natural se pensar que somente artigos originais devam ser levados em conta nas avaliações dos programas de pós-graduação pela Capes, o que exigiria uma triagem das informações das bases de indexação, seja por parte da DAV, seja por parte dos comitês de área.

3 A ELABORAÇÃO DAS LISTAS QUALIS

As listas Qualis são obtidas a partir das informações apresentadas pelos programas do SNPQ e da Plataforma Sucupira (PS). Para o caso específico das publicações em periódicos, a Plataforma Lattes, do CNPq, é utilizada para a importação da produção intelectual e para o cruzamento de informações com a PS (CAPES, 2016b). As coordenações de um programa, assim como os pró-reitores de pós-graduação, também atuam para que os dados de seus respectivos programas não contenham equívocos e sejam consistentes. Há processamento, ainda, por parte da DAV para o cadastramento e a homologação de periódico ainda não constante da PS. Em data determinada pela Capes, há um congelamento das informações de todos os programas, e são geradas listas contendo os títulos dos periódicos que tiveram publicações no período de um ano, para cada uma das 48 áreas de avaliação.

Cada área de avaliação deve classificar todos os títulos de periódicos em que artigos de docentes e discentes de programas daquela área foram publicados naquele período. Tal classificação deve se dar em oito estratos, com uma graduação, em ordem crescente de qualificação, a saber: C, B5, B4, B3, B2, B1, A2 e A1. Por exemplo, um título de periódico que está em B1 tem uma qualificação maior do que outro que está no estrato B2, mas tem uma menor qualificação do que outro que está no estrato A2. O estrato C contém títulos que não

são considerados na avaliação por uma área, como, por exemplo, uma revista de divulgação que não tenha processo de revisão por pares para a aceitação da publicação de seus artigos. À exceção do estrato C, os demais não devem ser vazios. Assim, eventualmente, uma área pode ter seu estrato C vazio, mas necessariamente, os estratos B5, B4, B3, B2, B1, A2, e A1 não o podem.

É importante ressaltar que, se um periódico tem uma qualificação Qualis maior do que outro por estar em estrato distinto, não significa que o do estrato mais alto tem maior qualidade técnica ou científica do que o do outro. Igualmente, se dois periódicos estiverem em um mesmo estrato, não significa que os artigos destes dois possuem a mesma qualidade técnica ou científica. A estratificação dos periódicos por uma dada área na Capes nesses oito estratos só, e somente só, é feita para que seja possível realizar a avaliação comparativa dos programas de pós-graduação constantes do SNPQ, mais especificamente, para que seja possível avaliar a produção intelectual comparativa entre programas de uma mesma área na Capes, segundo regras estabelecidas por este órgão. Ressalta-se que a produção intelectual é apenas um entre cinco quesitos da avaliação (CAPES, 2014b).

Além de ser preciso atribuir a um título de periódico – que teve publicação no período na área – um estrato, há somente as seguintes regras a serem obedecidas:

- A quantidade de títulos no estrato A1 não deve ser maior do que a do estrato A2;
- A quantidade de títulos nos estratos A1 e A2 não deve ultrapassar, no conjunto, a 25% do total de títulos de periódicos da área naquele ano;
- A quantidade de títulos nos estratos A1, A2 e B1 não deve ultrapassar, no conjunto, a 50% do total de títulos de periódicos da área naquele ano;
- Nenhum estrato deve estar vazio, com a exceção do estrato C.

Os títulos no estrato C não são considerados no total de títulos, pois, conforme mencionado anteriormente, o estrato C contém títulos

que não são considerados na avaliação pela área. Deve ser lembrado uma vez mais, dada a quantidade de críticas recebidas pela inserção de títulos nos estratos, que o contexto é tão somente o da avaliação dos programas na Capes. Não se deve usar as listas Qualis para avaliar a qualidade de periódicos ou o desempenho individual de pessoas. Este último ponto será retomado mais adiante.

Cada área de avaliação elabora critérios próprios para explicitar como se dá a alocação dos títulos nos estratos, em adição às regras gerais relacionadas aos percentuais de títulos nos estratos que devem ser seguidas. A lista Qualis de um ano (CAPES, 2016d) e a descrição da metodologia daquela alocação, Arquivo Qualis 2016 nas páginas das áreas (CAPES, 2014b), são objeto de deliberação por parte do CTC-ES para que possam ser tornados públicos. Como exemplos de alocações em estratos de títulos de periódicos publicados pelos programas no biênio 2013-2014, citamos: na área de Farmácia, em A1, estão os periódicos que possuem Fator de Impacto (FI), na base JCR, maior ou igual a 4; para a de Ciências Biológicas II, o FI deve ser maior ou igual a 4,634; para as Engenharias III, em B2 e B3 estão aqueles que estão na base *Scopus*, mas não na base JCR, e a classificação dos títulos é por ordem decrescente do indicador SJR (*SCImago Journal Rank*); para a Odontologia, em B4 estão os títulos que estejam indexados em ao menos uma das seguintes bases: Lilacs, Latindex ou Ebsco.

As áreas de avaliação utilizam diversas bases de indexação, sendo que a própria consulta ao ISSN dos periódicos pode ser realizada por meio de diversas delas. Para a consulta aos ISSNs, neste trabalho, utilizou-se a base Ulrich's, que apresenta grande quantidade de informações, como por exemplo, as bases de indexação e a de resumos.

Na Tabela 1 tem-se os percentuais de títulos de periódicos das áreas, das grandes áreas e dos colégios de ciências que não constam nas bases JCR, *Scopus* e *SCImago*. Também, há os percentuais de títulos que não são considerados na avaliação pelas áreas.

Tabela 1 – Percentuais de títulos de periódicos sem indexação ou no estrato C

Área 2013/2014	s.ind	C	Grande Área	s.ind/C	Colégio de Ciências	s.ind/C
Ciência de Alimentos	8%	21%	Agrárias	20% (14%)	Vida	18% (9%)
Ciências Agrárias I	30%	8%				
Medicina Veterinária	27%	0%				
Zootecnia e Recursos Pesqueiros	14%	25%				
Biodiversidade	4%	24%				
Ciências Biológicas I	13%	1%	Biológicas	5% (15%)	Exatas Tecnológicas e Multidisciplinar	24% (9%)
Ciências Biológicas II	2%	13%				
Ciências Biológicas III	2%	22%				
Educação Física	33%	0%				
Enfermagem	47%	2%	Saúde	22% (5%)	Vida	18% (9%)
Farmácia	7%	11%				
Medicina I	13%	4%				
Medicina II	15%	4%				
Medicina III	9%	8%				
Nutrição	17%	4%				
Odontologia	30%	2%				
Saúde Coletiva	30%	6%				
Astronomia e Física	2%	18%	Ciências Exatas e da Terra	10% (13%)	Exatas Tecnológicas e Multidisciplinar	24% (9%)
Ciências da Computação	6%	22%				
Geociências	23%	6%				
Matemática, Prob. e Est.	16%	1%				
Química	4%	18%				
Biotecnologia	9%	12%	Multidisciplinar	34% (8%)	Exatas Tecnológicas e Multidisciplinar	24% (9%)
Ciências Ambientais	41%	5%				
Ensino	62%	4%				
Interdisciplinar	48%	5%				
Matérias	10%	17%				
Engenharias I	31%	13%	Engenharias	28% (5%)	Exatas Tecnológicas e Multidisciplinar	24% (9%)
Engenharias II	27%	0%				
Engenharias III	32%	4%				
Engenharias IV	22%	3%				

Área 2013/2014	s.ind	C	Grande Área	s.ind/C	Colégio de Ciências	s.ind/C
Artes e Música	57%	33%	Linguística, Letras e Artes	57% (32%)	Sociais Aplicadas	62% (18%)
Letras e Linguística	58%	32%				
Adm., Ciên., Cont. e Turismo	64%	2%				
Arquitetura e Urbanismo	63%	10%				
Ciências Sociais Aplicadas I	69%	18%				
Direito	46%	45%				
Economia	45%	13%				
Plan. Urb. e Reg./ Demografia	74%	2%				
Serviço Social	55%	29%				
Antropologia & Arqueologia	65%	6%				
Humanas	60%	18%	Humanas	64% (16%)	Humanidades	62% (18%)
Ciênc. Polít. e Relações Inter.	55%	34%				
Educação	69%	13%				
Filosofia/Teologia Fil.	75%	20%				
Filosofia/Teologia Teo.	61%	14%				
Geografia	69%	17%				
História	57%	3%				
Psicologia	68%	16%				
Sociologia						

Fonte: elaboração própria

Na Tabela 1, a coluna *s.ind.* (sem indicação) dá o percentual de títulos que não estão indexados em nenhuma das três bases, JCR, *Scopus* e *SCImago*. Deve ser observado o fato de que as bases diferem em seu conteúdo (ALVES et al., 2014), por exemplo, para o ano de 2014, o periódico *Academia* (Caracas) tem os mesmos indicadores no *SCImago* e JCR, mas, no *Scopus*, seu ISSN consta como inativo. Fazendo uma consulta ao Ulrich's, também não há a indexação do periódico em 2014. Nas colunas *S.ind/C*, apresenta-se a média expressa em percentuais de títulos sem indexação e em C, esta última entre parênteses, para as grandes áreas e os colégios de ciência.

Observa-se na Tabela 1 que as áreas de Medicina Veterinária, Educação Física e Engenharias II não tiveram periódico algum no

estrato C e, aproximadamente, 30% dos títulos dos periódicos das três áreas não estão indexadas nas bases JCR, *Scopus* e *SCImago*. Por outro lado, é possível perceber que há 11 áreas em que o percentual de não indexação é menor do que o do estrato C, com destaque para as áreas de Ciências Biológicas III e de Astronomia e Física, que têm em torno de 20% dos títulos no estrato C e 2% de títulos sem indexação. Também, é possível notar aqui que a utilização de tão somente as bases JCR, Scopus e SCImago não é adequada para o Colégio de Humanidades.

4 QUALIS ÚNICO

Caso as listas Qualis de todas as áreas, para os anos de 2013 e 2014, fossem consolidadas em uma única listagem, se contabilizarmos somente os ISSNs distintos, o resultado seria quase 17.000 títulos (20% do total), número maior do que a quantidade de títulos constantes do JCR edição *Science* ou edição *Social*.

Um dos grandes desafios para se montar uma única lista Qualis para todas as áreas ou um grande grupo de áreas reside na disparidade de classificação de periódicos nos diferentes estratos observados nas diferentes áreas de avaliação. Existem muitos títulos que aparecem em listas Qualis de diferentes áreas. Por exemplo, para os anos de 2013 e 2014, os periódicos que aparecem em mais listas Qualis de diferentes áreas são: *Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia*, *Journal of the Brazilian Chemical Society*, *Molecules*, *Brazilian Archives of Biology and Technology*, *Genetics and Molecular Research*, *Holos*, *Revista GEINTEC: Gestão, Inovação e Tecnologias*, *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, *BioMed Research International*, *The Scientific World Journal*, *Scientia Plena*, *Revista Sodebras*, *Cadernos de Saúde Pública*, *Ciência e Saúde Coletiva*, e *PLOS One*. Esses títulos que aparecem em listas Qualis de diversas áreas diferentes muitas vezes são classificados em estratos distintos. Como exemplo, é possível citar o periódico PLOS One, que aparece nos estratos C, B2, B1, A2 e A1. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que publicou o discurso do Prof. Anísio Teixeira de 1935, citado no início deste artigo, aparece nos estratos C, B5, B3, B2, B1 e A2. Há muitos outros exemplos que mostram que as variações na

classificação nos estratos são grandes entre as áreas. O artigo da Profa. Rita Barradas Barata também destaca o problema da disparidade de classificações entre periódicos como uma dificuldade para a elaboração de uma lista Qualis única.

Existem, no entanto, iniciativas já em uso por algumas áreas de avaliação que visam mitigar o problema da disparidade de classificação de periódicos utilizados por docentes e discentes que atuam em subáreas do conhecimento dentro de uma mesma área de avaliação. Tais iniciativas poderiam ser eventualmente estendidas para a classificação de periódicos de uma grande área ou grupos de áreas de avaliação.

Apresenta-se, a seguir, parte da metodologia da área de Engenharias III, que, ocasionalmente, pode se mostrar útil para outras áreas de avaliação. Primeiro, o comitê Qualis da área reconheceu que havia um problema: como comparar o perfil de publicações de suas diversas subáreas do conhecimento? Por exemplo, a Engenharia Naval e Oceânica (cujos programas estão na área) é uma subárea que contém somente 14 títulos de periódicos no JCR, enquanto que a Engenharia Mecânica, outra subárea da Engenharias III, tem 130 títulos de periódicos na mesma base, de acordo com dados do ano de 2014. Uma utilização direta do fator de impacto faria com que os títulos dos periódicos da Engenharia Naval e Oceânica ficassesem, no máximo, no estrato B1. Esse tipo de comparação já foi considerado errado, inclusive pelo próprio criador do JCR (GARFIELD, 1979). A saída encontrada foi a de relativizar os diversos fatores de impacto entre subáreas pela mediana das subáreas. Essa proposta foi sugerida pelo Prof. Adiel Teixeira de Almeida, à época coordenador adjunto da área. O próprio JCR faz o cálculo das medianas das subáreas (*category*) que o compõem. A divisão do fator de impacto de um periódico pela mediana de sua subárea, chamado de Fator de Impacto Relativizado (FIR), faz com que a ordem relativa entre os periódicos de uma mesma subárea seja inalterada, mas com o benefício de propiciar uma maneira de se comparar subáreas diferentes, utilizando, por exemplo, os quartis observados. Para o exemplo em questão, a subárea (*category*) *Engineering, Marine* tem mediana 0,483, enquanto que a mediana para (*category*) *Engineering, Mechanical* é de 0,956. Se for feita essa relativização, a subárea de Engenharia Naval e Oceânica

terá quatro periódicos no primeiro quartil, e a Engenharia Mecânica 36, sendo que, neste caso e de maneira proporcional, essas quantidades de periódicos nas respectivas subáreas correspondem a 28,5% e 24,6% do total.

A Engenharias III considera também a “meia-vida” do periódico em sua metodologia para elaboração de sua lista Qualis, mas a sua utilização nas demais áreas de avaliação precisaria ser mais bem estudada.

No tabela a seguir, tem-se os percentuais de títulos de periódicos nos estratos mais altos do Qualis, B2, B1, A2 e A1, de cada área e que possuem indexação no JCR.

Tabela 2 – Percentuais de utilização da base JCR nos estratos de B2 a A1

Área 2013/2014	B2_A1	B1_A1	Grande Área	B2_A1	B1_A1	Colégio de Ciências	B2_A1	B1_A1			
Ciência de Alimentos	93%	94%	Agrárias	85,0%	89,7%	Vida	84%	89%			
Ciências Agrárias I	76%	88%									
Medicina Veterinária	88%	89%									
Zootecnia e Recursos Pesqueiros	84%	87%									
Biodiversidade	86%	88%	Biológicas	89,9%	91,1%						
Ciências Biológicas I	93%	93%									
Ciências Biológicas II	88%	90%									
Ciências Biológicas III	92%	92%									
Educação Física	70%	80%	Saúde	80,5%	86,9%						
Enfermagem	50%	70%									
Farmácia	90%	93%									
Medicina I	85%	87%									
Medicina II	86%	90%									
Medicina III	98%	98%									
Nutrição	91%	93%									
Odontologia	75%	83%									
Saúde Coletiva	79%	87%									

Área 2013/2014	B2_A1	B1_A1	Grande Área	B2_A1	B1_A1	Colégio de Ciências	B2_A1	B1_A1			
Astronomia e Física	92%	90%	Ciências Exatas e da Terra	87,5%	89,4%	Exatas, Tecnológicas e Multi-disciplinar	69%	74%			
Ciências da Computação	85%	86%									
Geociências	81%	88%									
Matemática, Prob. e Est.	88%	89%									
Química	92%	94%									
Biotecnologia	89%	91%									
Ciências Ambientais	66%	84%									
Ensino	29%	13%									
Interdisciplinar	54%	68%									
Materiais	88%	93%									
Engenharias I	78%	93%	Engenharias	84,0%	92,3%	Humanidades	21%	27%			
Engenharias II	87%	92%									
Engenharias III	83%	94%									
Engenharias IV	88%	90%									
Artes e Música	5%	6%	Linguística, Letras e Artes	5,7%	6,4%						
Letras e Linguística	7%	7%									
Adm., Ciên., Cont. e Turismo	36%	50%	Sociais Aplicadas	27,8%	34,9%						
Arquitetura e Urbanismo	37%	45%									
Ciências Sociais Aplicadas I	9%	12%									
Direito	10%	13%									
Economia	61%	73%									
Plan. Urb. e Reg./ Demografia	22%	29%									
Serviço Social	20%	22%									
Antropologia & Arqueologia	28%	31%	Humanas	19,2%	24,7%						
Ciên. Polít. e Relações Inter.	24%	40%									
Educação	8%	10%									
Filosofia/Teologia Fil.	10%	10%									
Filosofia/Teologia Teo.	1%	1%									
Geografia	32%	40%									
História	9%	11%									
Psicologia	43%	57%									
Sociologia	16%	23%									

Fonte: elaboração própria.

As colunas *B2_A1* e *B1_A1* indicam os percentuais de títulos indexados no JCR e que estão nos estratos de B2 a A1 e de B1 a A1, respectivamente. O elevado percentual observado indica que o JCR pode ser usado para discriminar as produções dos colégios de Ciências da Vida e Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinares, este último, com a exceção da área de Ensino. A utilização somente do JCR é uma opção claramente inadequada para as áreas de Ciências Sociais Aplicadas I, Direito, Educação, Ensino e Filosofia/Teologia, e para o Colégio de Ciências das Humanidades.

A utilização do FIR pode vir a ser uma opção viável para a montagem de uma lista Qualis única para os colégios de Ciências da Vida e Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinares. Há, no entanto, outro ponto que também deveria ser levado em conta na montagem das listas Qualis: a quantidade de artigos publicados nos periódicos em cada uma das áreas. Para ficar com o exemplo já apresentado, o *PLOS One*, que está em cinco estratos diferentes, se a distribuição da quantidade de publicações nas áreas fosse levada em conta, talvez fosse possível ter um maior consenso sobre qual seria o estrato que melhor o qualificasse para a utilização na avaliação da Capes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito dos alertas frequentemente feitos pela Capes, observa-se que as listas Qualis têm sido sistematicamente utilizadas em outras avaliações, feitas em algumas instituições de ensino e de pesquisa e em algumas agências de fomento para avaliar a qualidade científica da produção de indivíduos, e estão incluídas em critérios para promoção, além de serem utilizadas em comparações da produção científica de qualidade de indivíduos ou de grupos etc. O seu uso, sem a devida ciência de como foram montadas e, consequentemente, de suas limitações, pode ser inadequado, principalmente quando o foco da avaliação está na qualidade de uma produção. Como já ressaltado, a qualificação dos periódicos nos diversos estratos Qualis da Capes não tem uma associação direta com a qualidade técnica ou científica dos periódicos, haja vista as diferentes metodologias utilizadas para a

elaboração das listas Qualis. Espera-se que os estudos apresentados, como o presente artigo e o da Profa. Rita Barata constante desta edição da *RBPG*, representem uma contribuição ao processo dinâmico do entendimento, da montagem e da utilização do Qualis Periódicos na CAPES.

Referências

ALVES, A. D.; YANASSE, H. H.; SOMA, N. Y. Benford's law and articles of scientific journals: Comparison of JCR and Scopus data. *Scientometrics*, v. 98, n. 1, p. 173-184, 2014.

BARATA, R. B. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, Brasília, v.37, n.1, jan./abr. 2016. no prelo.

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

CAPES – Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Capes lança Plataforma Sucupira para gestão da pós-graduação**. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6810-capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Documento de Área, Relatório de Avaliação, Arquivo Qualis, e Critérios de APCN 2016, nas áreas de Avaliação**. 2014b. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/paginas-das-areas>>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Portaria CAPES 174, 2014**. 2014c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Portaria_174_2014_CategoriasDocentesPPG.pdf>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Histórico do Portal de Periódicos da CAPES, 2016**. 2016a. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=100>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Manuais da Plataforma Sucupira:** Proposta de Cursos Novos e Coleta. 2016b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/lancamento/manual.jsf>>. Acesso em: maio 2016.

_____. **GEOCAPES, 2016.** 2016c. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Qualis Periódicos, CAPES.** 2016d. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: maio 2016.

GARFIELD, E. Is citation analysis a legitimate evaluation tool? **Scientometrics**, v. 1, n. 4, p. 359-375, 1979.

SCIMAGO JOURNAL & COUNTRY RANK – SJR. **SCImago Journal & Country Rank.** 2016. Disponível em: <<http://www.scimagojr.com/>>. Acesso em: maio 2016.

SCOPUS (Elsevier). **Scopus.** 2016. Disponível em: <<https://www.scopus.com/>>. Acesso em: maio 2016.

TEIXEIRA, A. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, jan./mar. 1962. p.181-188. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>>. Acesso em: maio 2016.

ULRICH'S. **UlrichsWeb Global Serials Directory.** 2016. Disponível em: <<http://www.ulrichsweb.com>>. Acesso em: maio 2016.

WOS. **Web of Science.** 2016. Disponível em: <<https://webofknowledge.com/>>. Acesso em: maio 2016.

Recebido em 28/06/2016
Aprovado em 02/08/2016



Prédio da Ciências Sociais Aplicadas, campus Jardim Botânico, da Universidade Federal do Paraná (UFPr). Abrange o Auditório Professor Ulysses de Campos, a sala de conferências, os laboratórios de informática e a biblioteca, além das várias salas de aula.
Créditos: Rodrigo Duarte



Qualis: implicações para a avaliação de programas de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento – uma análise preliminar

Qualis: implications for the evaluation of graduate study programs in different areas of knowledge – a preliminary analysis

Qualis: implicaciones para la evaluación de programas de postgrado en diferentes áreas del conocimiento – un análisis preliminar

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1129>

André Luiz Felix Rodacki, doutor em *Exercise and Sport Sciences* pela Manchester Metropolitan University, Reino Unido, e coordenador do curso de Ergonomia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: 21.efis@capes.gov.br.

Resumo

Este estudo preliminar visou analisar o processo de avaliação dos programas de pós-graduação a partir do manuscrito intitulado *Dez coisas que você deve saber sobre o Qualis*, de Barata (2016). Os dez pontos são revisitados e ampliados em alguns aspectos, e outras perspectivas apresentadas. Além disso, diferentes análises são realizadas, utilizando os dados referentes aos artigos publicados entre 2013-2014. Os dados fornecem uma visão atraente para aqueles que estão envolvidos na avaliação da pós-graduação.

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

Abstract

This preliminary study was designed to analyze the assessment process of graduate programs from the manuscript entitled *Ten things you should know about the Qualis*, from Barata (2016). The ten points are revisited and expanded in some aspects and other perspectives are presented. In addition, different analyses are performed using data from papers published between 2013-2014. The data provide an attractive insight for those involved in graduate study assessment.

Keywords: Qualis. Assessment. Graduated Studies.

Resumen

Este estudio preliminar fue diseñado para analizar el proceso de evaluación de los programas de postgrado a partir del manuscrito titulado *Diez cosas que vosotros debéis saber acerca del Qualis*, de Barata (2016). Los diez puntos se revisan y se expandieron en algunos aspectos y se presentan otras perspectivas. Además, diferentes análisis son realizados utilizando los datos referentes a los artículos publicados entre 2013-2014. Los datos proporcionan una visión atractiva para los que participan en la evaluación de estudios de postgrado.

Palabras clave: Qualis. Evaluación. Postgrado.

1 INTRODUÇÃO

O artigo *Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis* (BARATA, 2016), aborda dez pontos essenciais que permitem melhorar sua compreensão e responde claramente a vários questionamentos que muitos coordenadores de área recebem com frequência. A abordagem passa pela descrição do processo de elaboração do Qualis, indica as funções e distorções em sua aplicação indiscriminada e descreve o processo pelo qual as listas (WebQualis) são geradas. Além disso, o manuscrito se reporta a regras comuns a todas as áreas de avaliação e

debate critérios classificatórios e a forma de atualização do WebQualis. Finalmente, discorre sobre a diversidade de classificações entre áreas, debate perspectivas comparativas entre áreas de conhecimento e aponta o uso indevido do Qualis. Na presente análise, os dez pontos serão abordados e discutidos individualmente, além de expandidos em sua discussão, a fim de observar algumas implicações para o sistema de avaliação dos programas de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de uma análise preliminar, pelo fato de os dados serem restritos aos dois primeiros anos do período de avaliação quadrienal (2013-2016).

2 PRIMEIRO PONTO

O primeiro ponto estabelece a importância de um sistema que qualifique a produção intelectual veiculada em periódicos, ainda que tal produção seja julgada por seus meios de divulgação (periódicos), ou seja, pelo pressuposto de um processo *peer review*, que constitui um certo indicador de sua qualidade. Nesse primeiro aspecto, é preciso diferenciar e enfatizar dois pontos de extrema importância. O Qualis refere-se a um conjunto de critérios empregados pelas diversas áreas do conhecimento para estratificar os periódicos usados por seus docentes/discentes e do qual deriva uma lista denominada WebQualis. Logo, Qualis (critérios) e WebQualis (lista operacional) são elementos distintos e precisam ser entendidos como tal. Os critérios (Qualis) são muito mais perenes ao longo do período de avaliação, enquanto a lista derivada da aplicação desses critérios (WebQualis) pode apresentar oscilações periódicas, especialmente pelo fato de ser revista anualmente e *a posteriori*, ou seja, após a declaração dos periódicos empregados pelos programas de determinada área do conhecimento. Isso reforça a preocupação no sentido de que docentes e discentes levem em conta a credibilidade, a qualidade, a circulação e o interesse da comunidade durante a escolha dos veículos mais adequados para suas publicações, em vez de se aterem apenas à lista WebQualis, que é atualizada e expandida de tempos em tempos.

A lista WebQualis não passa de um elemento facilitador e não deve ser utilizada para balizar a escolha de periódicos para submeter

estudos, pois é relativamente limitada em sua abrangência. Ao se deparar com periódicos que não se encontram listados no WebQualis, deve-se aplicar os critérios Qualis para determinar o possível estrato de vinculação. Furtar-se de publicar num bom periódico que não vigora na lista WebQualis é um equívoco. É necessário enfatizar que deixar de publicar num periódico que não consta da lista impede que ele seja declarado no exercício seguinte e, consequentemente, que seja futuramente incluído na lista.

3 SEGUNDO E TERCEIRO PONTOS

A natureza do processo de elaboração e a periodicidade com que o WebQualis é modificado reforçam o segundo e o terceiro pontos levantados. De fato, o WebQualis não é uma base indexadora ou bibliométrica que possa qualificar um periódico. Em alguns casos, algumas áreas hierarquizam várias bases indexadoras e bibliométricas, em um processo muito diferente do que efetivamente as bases indexadoras e bibliométricas executam para admitir determinado periódico em seus bancos. A lista WebQualis é limitada aos periódicos declarados pelos programas e não abrange todo o espectro de periódicos disponíveis em dada área do conhecimento. Operacionalmente, não é viável e, tampouco, possível a elaboração de uma extensa lista que circunscreva todos os periódicos de interesse e/ou relevantes. A adoção desse procedimento pode encerrar a incorporação de periódicos de outras áreas e afastar perspectivas inter e multidisciplinares.

4 QUARTO PONTO

O quarto ponto levantado no documento refere-se à tarefa de cada área de estratificar todos os periódicos e a algumas estratégias aplicadas por certas áreas para alojar uma quantidade de periódicos como “C” ou “NPC”. Recentemente, o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), em sua 163^a reunião, deliberou que os periódicos “C” são aqueles que não atendem às boas práticas editoriais com base nos critérios do *Committee on Publication Ethics* (COPE) ou que

não atendem aos critérios dos estratos A1 a B5. Já os itens classificados como “NPC” referem-se a veículos não classificados como periódicos científicos, tais como magazines, diários, anais, folhetos, conferências e quaisquer outros veículos que se destinam à divulgação. Esse estrato inclui ainda registros errados e aqueles que não atendem aos critérios de “A1” a “C”. Portanto, a opção de empregar glosa a periódicos que não pertencem à área de conhecimento fica relativamente afastada.

5 QUINTO PONTO

O quinto ponto é delicado, pois aponta para a perspectiva de aproximar classificações divergentes entre diferentes áreas do conhecimento. Se, por um lado, a uniformização de periódicos pode produzir uma base comum para a avaliação, por outro, pode causar distorções importantes. A primeira delas é a de que as proporções de distribuição entre os estratos (por exemplo, até 12% em A1) não permitiriam que periódicos de pequeno impacto, mas altamente relevantes para uma determinada área do conhecimento fossem alocados nos estratos superiores. Notadamente, as áreas socioculturais e humanas possuem periódicos com indicadores de impacto reconhecidamente menores do que outras e, portanto, teriam reduzidas chances de circular nos estratos mais altos – que seriam dominados por revistas com indicadores mais elevados. Por exemplo, periódicos da área da Educação Física – cujo fator de impacto mediano é de aproximadamente 1.5 – jamais serão avaliados entre os estratos mais elevados nas áreas das Medicinas, que requerem fatores de impacto acima de 1.9 para o estrato B2. Assim, dois degraus numa mesma área podem ocorrer sem que os princípios de cada área sejam considerados pouco rígidos. É preciso considerar o estado de desenvolvimento, as características e a própria dimensão das áreas de conhecimento. Algumas áreas menos aderentes ao uso de bases indexadoras e de indicadores bibliométricos podem sofrer impactos ainda maiores. Talvez um processo de homogeneização do WebQualis tenda a criar mais problemas do que a resolvê-los. A proposta de homogeneização precisa contemplar muitos aspectos, mas precisa iniciar por uma melhor convergência nos critérios aplicados para o Qualis. Tais critérios remetem ao sexto ponto.

6 SEXTO PONTO

O sexto ponto fixa-se nos critérios de avaliação, que são muito heterogêneos entre algumas áreas. Enquanto algumas aplicam o *Journal Citation Reports* (JCR), o índice H do *Scientific Journal Rankings* (SJR), as citações por documento citável (*cites per document*) e outros indicadores, aproximadamente um terço (~31%) das áreas de avaliação não empregam formalmente tais indicadores. Uma análise mais detalhada acerca do uso desses indicadores, especialmente o do JCR, aponta que apenas uma área não possui publicações com JCR em revistas em suas lidas 2013-2014 do WebQualis. Interessantemente, uma importante fração das áreas de avaliação (nove áreas) tem menos de 80% de seus veículos sem JCR/SJR no estrato A1, e apenas três estão abaixo de 50%. Nenhuma área do conhecimento deixa de apresentar periódicos sem um desses indicadores mais empregados (JCR e SJR). Apesar das variações nas proporções de periódicos entre os estratos mais elevados, somente 20% das áreas está abaixo de 80% de periódicos com JCR e SJR. Dessa forma, embora não se explice objetivamente o emprego de indexadores (por exemplo, JCR ou SJR) nos documentos de área, parece que se trata muito mais de uma questão declaratória do que especificamente da falta de veículos qualificados. Ainda que o uso do JCR ou SJR seja frequente motivo de discussão, é necessário observar que seu uso é amplo em países bem desenvolvidos em pesquisa.

Por mais que esses elementos possam estar sujeitos a críticas, é inegável que tais indicadores refletem a circulação de determinado periódico na comunidade internacional e constituem uma das poucas ferramentas reconhecidas que se destinam a esse propósito. Seguindo-se essa lógica, é essencial que programas de excelência (notas 5, 6 e 7) possuam importantes volumes de publicações em periódicos dessa natureza. Não se mostra adequado que programas que visam atingir visibilidade internacional (notas 6 e 7) se isentem de participar de discussões globalizadas e se furtem da crítica de seus pares do exterior. É fato que a internacionalização não pode ser avaliada exclusivamente pelas publicações de um programa em veículos internacionais, mas a ausência desse aspecto é bastante contraditória com a excelência internacional que se pretende.

A Figura 1 mostra o percentual de periódicos nos estratos A1 e A2 em 2013 e 2014 que possuem JCR/SJR, obtidos a partir da plataforma GeoCapes (CAPES, 2016).

Figura 1 – Percentual de periódicos nos estratos A1 e A2 referentes ao período 2013-2014 em relação ao volume de periódicos nos respectivos estratos que possuem JCR e/ou SJR*



Fonte: elaboração própria.

*Os dados são aproximados e sujeitos a pequenas variações por imprecisão do banco de dados.

7 SÉTIMO PONTO

A periodicidade em que ocorrem as atualizações da classificação do WebQualis é discutida no sétimo ponto. É muito apropriado o esclarecimento de que as atualizações ocorram anualmente e em decorrência de os programas declararem suas produções intelectuais e pelas atualizações dos indicadores nas bases indexadoras. Assim, atualizações imediatas não são atrativas, pois causam dificuldades operacionais e fazem pouco sentido para os interstícios em que a produção intelectual é analisada. Ademais, os fatores de impacto também são atualizados anualmente, e incorporar suas variações não pode ser considerado em períodos de tempo menores.

8 OITAVO E NONO PONTOS

O oitavo ponto explica por que uma mesma revista possui classificação variada entre áreas e debate possibilidades de uniformização. O fato de as revistas possuírem classificações distintas entre áreas não pode ser visto como uma distorção ou anomalia do sistema. Por exemplo, uma revista pode não ter em seu escopo os mesmos elementos que são objeto de análise e compõem o campo de investigação em uma dada área do conhecimento. Logo, é natural que alguns periódicos sejam mais ou menos relevantes para algumas áreas do que para outras.

Ao incorporar na sua lista WebQualis periódicos que guardam baixa (ou nenhuma) aderência ao escopo da área e possuem elevado fator de impacto, observa-se uma diminuição das possibilidades de incorporação de periódicos mais relacionados (com maior aderência), dadas as restrições das proporções de povoamento dos estratos (por exemplo, $A1 < 12\%$; $A1 + A2 < 25\%$ e $A1 < A2$). Portanto, periódicos com elevada aderência em uma determinada área podem ser estratificados nos níveis mais baixos em detrimento de outros que pouco ou nada representam para seus pesquisadores.

Os fatores de impacto não podem ser vistos como um fim em si mesmo ou como um mero indicador de excelência na área. Talvez seja muito mais atrativo que um pesquisador publique temas relevantes pertinentes a sua área em periódicos cujos fatores de impacto representem a excelência relativa daquele campo ou daquela área de atuação do que simplesmente em revistas de alto impacto pouco conexas. É importante recuperar a ideia de que o conhecimento veiculado em um artigo é de interesse de determinado público de leitores, que geralmente busca informações em revistas que são referência em uma área específica do conhecimento. Assim, a escolha de um periódico para publicação precisa ser muito mais centrada no público-alvo do que exclusivamente nos fatores de impacto.

Uma rápida busca na base *Web of Science*, da Thomson Reuters e/ou na base SCImago permite identificar várias áreas do conhecimento e o volume de periódicos indexados. O volume de periódicos em algumas

áreas do conhecimento permite inferir que o uso de fatores de impacto é possível. Assim, os argumentos de que algumas áreas do conhecimento não publicam internacionalmente parece contraditório com as perspectivas de internacionalização vislumbrada em muitos programas de pós-graduação com notas mais elevadas. Em alguns casos, parece que se trata muito mais da explicitação dos critérios já praticados pelos próprios pesquisadores da área do que o estabelecimento de “novos paradigmas” de produção intelectual. Em outros casos, é nítida a necessidade de investimentos para que mudanças na “cultura” da área possam ser implementadas.

Esse aspecto é também abordado no ponto nove, que discute a comensurabilidade entre áreas. A assertiva de que as classificações são capazes de expressar grandezas diferentes, porém com o mesmo significado relativo em cada campo, pode oferecer uma excelente possibilidade para uma melhor homogeneização dos critérios. Todavia, a mesma lógica relativa se faz necessária, e é preciso empregar indicadores pertinentes à área dentro do seu contexto internacional. Recentemente, Strehl e colaboradores (2016) propuseram uma forma bastante interessante de comparar a produção de periódicos internacionais de uma determinada área do conhecimento, que foi inicialmente apresentada por Vinkler (1996). As comparações são feitas a partir de um indicador normalizado que relaciona a soma de citações obtidas por um grupo de artigos. O Indicador Normalizado (Rw) é obtido da média do Fator de Impacto (Garfield Factor) dos periódicos de um subcampo específico (categorias) e pode ser calculado pela fórmula:

$$Rw = \frac{\sum_{i=1}^P C_i}{GFM} \cdot P$$

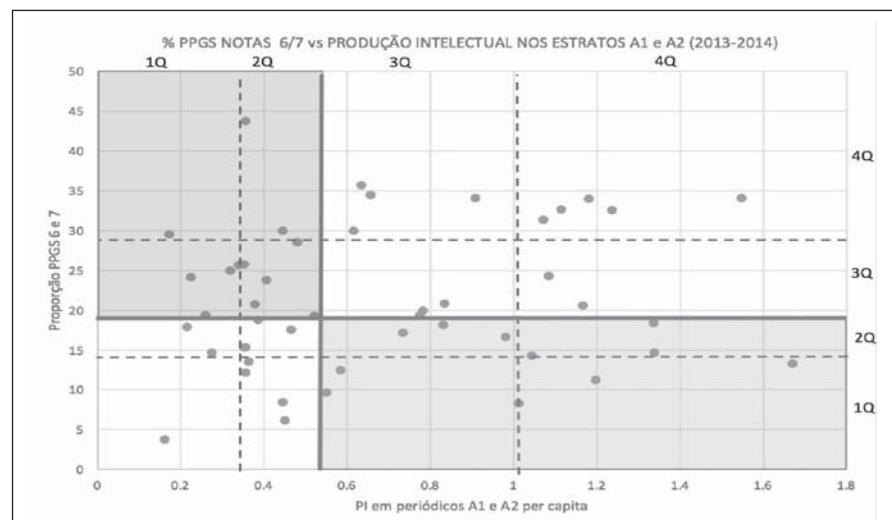
em que o numerador representa a soma do número de citações do conjunto de artigos avaliados; P corresponde ao número de artigos avaliados, e GFM é a média do Fator de Garfield (GF) nos respectivos campos analisados.

Tais estratégias se mostram promissoras, pois permitem considerar fatores de impacto relativos e, assim, comparar melhor o

desempenho de diferentes áreas ou subáreas do conhecimento. Estudos que visem contrapor o desempenho entre áreas são necessários. Parece que estratégias que permitam comparar a produção intelectual entre áreas de conhecimento precisam ser estabelecidas com celeridade, a considerar as distorções que podem ser introduzidas no sistema de avaliação. Por exemplo, ao analisar a produção intelectual dos programas de pós-graduação, observa-se pequena quantidade de artigos publicados nos estratos A1 e A2 por docente permanente, especialmente em áreas que possuem elevada proporção de programas com notas 6 e 7.

A Figura 2 apresenta a produção intelectual em estratos A1 e A2 (normalizada em razão de docentes permanentes que atuaram na área no período) em relação à proporção de programas com notas 6 e 7 (considerados apenas os programas que ofertam doutorado).

Figura 2 – Produção intelectual nos estratos A1 e A2 (normalizada pelo número de docentes) de 2013-2014 e a proporção de programas de pós-graduação com notas 6 e 7 (entre aqueles que ofertam doutorado)



Fonte: elaboração própria.

Nota: As linhas pontilhadas verticais e horizontais indicam intervalos interquartis, enquanto as linhas sólidas representam as medianas.

É importante salientar que existem duas áreas com elevada proporção de programas 6 e 7 (no quarto quartil – 4Q) e apresentam baixa produção intelectual nos estratos A1 e A2 (no primeiro quartil – 1Q); canto

superior esquerdo da Figura 2. Por outro lado, existem aproximadamente cinco áreas que possuem elevada proporção de publicações nos estratos mais elevados (quarto quartil – 4Q) e baixa proporção de programas com notas 6 e 7 (primeiro quartil – 1Q); canto inferior direito da Figura 2. As áreas que se encontram nas áreas sombreadas precisam ser analisadas com atenção nas próximas avaliações, pois denotam uma possível inversão no que se refere à produção intelectual mais expressiva em relação ao volume de programas avaliados como sendo de excelência.

É preciso destacar que não se questionam aqui os critérios aplicados pelas áreas para definir os critérios Qualis para a estratificação dos periódicos A1 e A2. Logo, é notória a necessidade de que os critérios de definição dos estratos A1 e A2 sejam comensuráveis entre as áreas. Não se pode deixar de mencionar que a produção intelectual em estratos mais elevados não constitui único e exclusivo indicador de elevado desempenho de um programa, mas, definitivamente, representa um dos mais importantes indicadores para programas que congregam inserção internacional e excelência.

9 DÉCIMO PONTO

Finalmente, o décimo aspecto levantado no documento refere-se ao uso indevido do Qualis. De fato, o Qualis tem sido empregado de forma equivocada para diversas finalidades (concursos públicos e concessão de recursos financeiros, entre outras). Mais uma vez, é preciso enfatizar que o Qualis foi concebido exclusivamente para avaliar a produção intelectual de programas de pós-graduação. Logo, o seu uso para outras finalidades precisa ser visto com muita cautela.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos muitos problemas e distorções que podem ser observadas no Qualis, é necessário destacar que ele trouxe mais vantagens do que desvantagens para o sistema de avaliação. Antes de propor uma unificação do sistema (Qualis único), é preciso encontrar possibilidades que possam reduzir as discrepâncias entre os critérios aplicados para definir os estratos mais elevados. Nas últimas reuniões do CTC-ES parece existir

certo consenso de que os estratos superiores devem ser, pelo menos em parte, caracterizados por indicadores internacionais (SJR e JCR). Existe importante esforço por parte de algumas áreas que não empregavam esses indicadores no sentido de adotá-los de forma gradual e sinalizar à comunidade seu uso e importância.

Não se pode deixar transparecer que existe aqui uma defesa do uso isolado e absoluto desses indicadores. Estratégias que permitam comparar o desempenho entre diferentes áreas do conhecimento possuem uma importante possibilidade, que surge a partir da proposta apresentada por Strehl e colaboradores (2016). Estudos exploratórios são necessários. O uso de critérios mais uniformes pode reduzir discrepâncias na determinação dos estratos e permitir a diminuição das diferenças nos critérios e menor distorção na atribuição de notas entre áreas do conhecimento.

Referências

BARATA, R. B. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, Brasília, v.37, n.1, jan./abr. 2016. no prelo.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GeoCapes**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: fev. 2016.

COPE – Committee on Publication Ethics. **Guidelines**. 2015 Disponível em: <<http://publicationethics.org>>. Acesso em: fev. 2016.

STREHL, L. et al. Brazilian science between national and foreign journals: methodology for analyzing the production and impact in emerging scientific communities. **PLoS ONE**, San Francisco, EUA, v. 11, n. 5, p. 223-236, 2016.

VINKLER, P. Model for quantitative selection of relative scientometric impact indicators. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 36, n. 1, 1996.

Recebido em 28/06/2016

Aprovado em 02/08/2016

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

Prédios da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). À esquerda, o Teatro Unimep, inaugurado em 1998. À direita, o Centro de Convivência e de Lazer inaugurado em 1994. Ambos no campus Taquaral da universidade em Piracicaba.
Créditos: André Alexandre





Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação

Internationalization of Brazilian scientific output: policies, strategies and assessment measures

Internacionalización de la producción científica brasileña: políticas, estrategias y medidas de evaluación

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.923>

Dirce Maria Santin, doutoranda em Comunicação e Informação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bibliotecária do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: dirce.santin@ufrgs.br.

Samile Andrea de Souza Vanz, doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora adjunta do Departamento de Ciências da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: samilevanz@terra.com.br.

Ida Regina Chittó Stumpf, doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora titular aposentada do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: irstumpf@ufrgs.br.

Resumo

A internacionalização da produção científica tem reflexos significativos na ciência contemporânea e na inserção internacional dos países em desenvolvimento. Apesar dos esforços empreendidos pelo Brasil nas últimas décadas, a produção científica nacional ainda enfrenta entraves em relação ao alcance e ao impacto internacional das publicações. Este artigo aborda as políticas e as estratégias voltadas

à internacionalização da produção científica brasileira e apresenta algumas medidas de avaliação. A internacionalização da produção é discutida com base nos aspectos difusão, colaboração e impacto internacional, com vistas a refletir sobre as possibilidades de ampliar a projeção da ciência brasileira no meio científico internacional.

Palavras-chave: Produção Científica. Internacionalização. Difusão. Colaboração Internacional. Impacto Internacional.

Abstract

The internationalization of scientific output has a significant impact on the contemporary science and international integration of the developing countries. Despite efforts by Brazil in recent decades, the national scientific output still faces obstacles in relation to the reach and international impact of publications. This article discusses the policies and strategies for internationalization of Brazilian scientific output and presents some evaluation measures. The internationalization of output is discussed based on the aspects of international diffusion, collaboration and impact, in order to reflect on the possibilities of expanding the projection of Brazilian science in the international scientific community.

Keywords: Scientific Output. Internationalization. Diffusion. International Collaboration. International impact.

Resumen

La internacionalización de la producción científica tiene reflejos significativos en la ciencia contemporánea y en la inserción internacional de los países en desarrollo. A pesar de los esfuerzos de Brasil en las últimas décadas, la producción científica nacional aún enfrenta obstáculos con relación al alcance e impacto internacional de las publicaciones. Este artículo aborda las políticas y estrategias para la internacionalización de la producción científica brasileña y presenta algunas medidas de

evaluación. La internacionalización de la producción se analiza con base en los aspectos de difusión, colaboración e impacto internacional, con el fin de reflexionar sobre las posibilidades de ampliar la proyección de la ciencia brasileña en la comunidad científica internacional.

Palabras clave: Producción Científica. Internacionalización. Difusión. Colaboración Internacional. Impacto Internacional.

1 INTRODUÇÃO

A produção científica brasileira registrou altos índices de crescimento nas últimas décadas, colocando o Brasil na 13^a posição do ranking mundial de produção científica no início do século XXI. Em 2014, o país registrou um volume de 507.424 artigos de circulação nacional (publicados em periódicos brasileiros) e 576.651 artigos de circulação internacional (veiculados em periódicos estrangeiros), o que corresponde a 2,7% dos artigos publicados no mundo. Apesar do crescimento, viabilizado em parte pelos investimentos públicos na qualificação de recursos humanos para a ciência e pela ampliação da presença dos periódicos brasileiros em bases de dados internacionais, a ciência brasileira ainda enfrenta entraves em relação ao alcance internacional e ao impacto obtido pelas publicações (THOMSON REUTERS, 2011; PACKER, 2011; LETA, 2012; CRUZ, 2013, CNPQ, 2015).

A internacionalização da produção científica é uma das principais preocupações da comunidade científica dos países emergentes na atualidade. O alcance internacional da produção tem constituído questão central nos debates sobre os rumos da ciência no século XXI, e as políticas e estratégias de internacionalização são cada vez mais frequentes no mundo todo. No Brasil, a ampliação dos acordos de cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) firmados com instituições estrangeiras tem contribuído para superar restrições da posição periférica do país em relação à chamada “zona central” da ciência (SCHOTT, 1998; RUSSELL, 2000). Esses acordos fortalecem a formação de recursos humanos para a pesquisa e oportunizam o intercâmbio de

professores, pesquisadores e estudantes. Entretanto, as estratégias para o fomento da colaboração internacional ainda são recentes, e diversas ações de internacionalização se sustentam em iniciativas das associações profissionais e dos próprios pesquisadores ou grupos de pesquisa.

A colaboração internacional é uma das expressões mais explícitas da internacionalização da CT&I, pois revela a associação dos países em projetos de pesquisa colaborativos e integra recursos e competências para o alcance de objetivos comuns. Entretanto, a internacionalização tem caráter mais amplo e envolve outras dimensões além da colaboração (RICYT, 2007; SEBASTIÁN, 2008). Aspectos como a difusão dos resultados das pesquisas em periódicos internacionais, as citações recebidas de autores estrangeiros e a ampliação do enfoque internacional dos periódicos brasileiros também podem contribuir para a internacionalização da produção científica brasileira.

A internacionalização não é consenso nas diversas áreas, e as diferenças entre as disciplinas precisam ser consideradas. O olhar sobre os processos de internacionalização da produção científica deve levar em conta a diversidade e a heterogeneidade das diversas áreas, além do contexto econômico, político, sociocultural e geográfico em que ocorrem as atividades científicas. Com base em tal perspectiva, este artigo apresenta uma discussão sobre a internacionalização da ciência e revisa trabalhos que propõem formas de avaliá-la. Três dimensões de internacionalização são apresentadas – difusão, colaboração e impacto –, a fim de refletir sobre as possibilidades de ampliar a projeção internacional da ciência brasileira. Embora a internacionalização não espelhe a realidade e o interesse das diversas áreas, configura-se como importante fenômeno que permeia a pesquisa brasileira desde o final do século XX. Acredita-se, portanto, que a reflexão sobre a questão é fundamental, bem como o debate sobre as possíveis estratégias de integração da produção científica brasileira com o conhecimento científico mundial.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA

A trajetória da ciência moderna revela que as principais descobertas científicas estiveram frequentemente ligadas à perspectiva internacional. A internacionalização da ciência pode ser associada a diversos fatores, entre os quais se destacam a crescente complexidade e a interdisciplinaridade das pesquisas; os avanços das tecnologias de informação e comunicação; a facilidade de mobilidade global; as políticas e os instrumentos de cooperação internacional; e a ampliação da colaboração entre autores e instituições do mundo todo (SEBASTIÁN, 2008).

O processo de internacionalização está condicionado às especificidades de cada área, país ou instituição, com suas culturas de publicação. O reconhecimento da diversidade e da heterogeneidade de contextos e disciplinas tem grande importância no estabelecimento de políticas e instrumentos de internacionalização em países e instituições (FIORIN, 2007). A colaboração internacional, por exemplo, varia em função das áreas do conhecimento e costuma ocorrer em maior medida nas áreas básicas e de interesse internacional do que nas áreas aplicadas (FRAME; CARPENTER, 1979).

Outro aspecto relevante em relação à comunicação dos resultados das pesquisas é sua amplitude em termos geográficos. Enquanto os resultados das pesquisas de cunho aplicado são geralmente de interesse regional, a pesquisa nas disciplinas básicas tem apelo internacional, pois trata de temas de interesse universal (FRAME; CARPENTER, 1979). Compreende-se, portanto, que a natureza básica ou aplicada das pesquisas pode influenciar a escolha de canais diferenciados para a comunicação dos resultados.

A internacionalização tem merecido especial atenção por parte de pesquisadores e governos dos países em desenvolvimento. Enquanto os trabalhos produzidos em países desenvolvidos têm forte difusão internacional e são considerados de grande valor para a ciência global, as pesquisas realizadas em países periféricos precisam vencer diversos obstáculos, como aspectos linguísticos e barreiras culturais,

para obter reconhecimento internacional. Como resultado, as estratégias de internacionalização desses países se baseiam principalmente na colaboração com autores de países desenvolvidos, buscando ampliar o alcance e a visibilidade de suas pesquisas (RUSSELL, 2000).

No Brasil, as perspectivas de inserção da pesquisa no meio científico internacional têm se alterado significativamente nos últimos anos. Essa tendência reflete o resultado dos esforços realizados em longo prazo para sistematizar e internacionalizar a atividade científica do país, com participação intensa dos programas de pós-graduação. A pós-graduação brasileira, por exemplo, adota políticas e estratégias de internacionalização há algumas décadas. As ações de internacionalização acadêmica, desenvolvidas com o apoio das agências de fomento nacionais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), têm resultado no intercâmbio de estudantes, de pesquisadores e de experiências não apenas no percurso que vai do Brasil para outros países, mas também na vinda de estudantes e de pesquisadores estrangeiros para atuar no país (MARRARA, 2007).

A internacionalização relativa à colaboração e à difusão da produção científica também tem sido um dos critérios adotados pela Capes para a avaliação dos programas de pós-graduação. A inserção internacional da ciência brasileira foi um dos eixos da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015. O documento destacava a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) como elemento decisivo nas parcerias estratégicas internacionais, especialmente em relação aos grupos formados pelos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e IBAS (Índia, Brasil e África do Sul). As políticas e ações governamentais previam o fomento à internacionalização da ciência e o fortalecimento da cooperação científica e tecnológica com vistas à consolidação de um novo padrão de inserção internacional do país (BRASIL, 2012). A Estratégia 2016-2019 encontra-se em fase de discussão e prevê a definição de temas estratégicos de pesquisa que elevem a competitividade e a inserção internacional do país, além de destacar aspectos como a formação de recursos humanos de nível internacional; a continuidade dos programas de intercâmbio e o fortalecimento da colaboração internacional (BRASIL, 2015).

A importância das dimensões internacionais nos processos de geração, difusão e uso do conhecimento científico tem exigido a criação de novos indicadores para medir a evolução, as características e a intensidade da internacionalização da ciência em países e instituições.

O *Manual de Indicadores de Internacionalización de la Ciencia y la Tecnología – Manual de Santiago*, publicado pela Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICyT) em 2007, é um dos principais instrumentos de avaliação da internacionalização das atividades de CT&I. O Manual propõe um conjunto de indicadores para medir a intensidade e as características de internacionalização, tanto no âmbito nacional como no de instituições e organismos internacionais. Os indicadores são classificados de acordo com os componentes dos sistemas de CT&I, envolvendo políticas e instrumentos de internacionalização; atividades de ciência e tecnologia; e resultados e produtos das atividades de ciência e tecnologia. O último grupo inclui os indicadores de internacionalização da produção científica, classificados em três dimensões principais:

- a) difusão internacional – publicação em periódicos internacionais;
- b) coautoria – participação de autores de diferentes países nas publicações;
- c) impacto internacional – citação recebida de outras publicações internacionais.

O *Manual de Santiago* representa um esforço de avaliação da internacionalização a partir de uma perspectiva ibero-americana. Abordagem semelhante foi utilizada por Bordons e colaboradores (2006) para analisar a internacionalização da produção espanhola nas áreas de Radiologia e Neuroimagem. Artigo de Luna-Morales (2012) dedicado à produção científica mexicana também examinou a internacionalização com base na difusão internacional, na colaboração com países e instituições estrangeiras e no impacto internacional obtido pelas publicações. No Brasil, estudo de Santin, Vanz e Stumpf (2015) adotou o *Manual de Santiago* como base para a definição de indicadores de internacionalização da produção científica em Ciências Biológicas de uma instituição do Sul do país e avaliou as dimensões difusão, colaboração e impacto internacional.

Perspectivas diversas são adotadas em outros estudos. Leite, Mugnaini e Leta (2011) propuseram um indicador para a análise da visibilidade internacional da produção científica. A ideia de internacionalização adotada pelos autores considerou a publicação de artigos em periódicos internacionais, estimada pelo Índice de Publicação Internacional. A análise utilizou os dados dos Currículos Lattes dos pesquisadores brasileiros sobre os artigos publicados entre 1997 e 2004. A proposta se concentra na internacionalização de pesquisadores e de áreas de pesquisa e revela as Ciências Exatas e da Terra como as mais internacionalizadas do país, seguidas pelas Ciências Biológicas.

A internacionalização dos periódicos foi o tema central de estudo de Pinto e Cunha (2008), que concentrou esforços na análise de dois periódicos brasileiros da área de Química. O diferencial do estudo está na análise da internacionalização das publicações não apenas pela indexação em bases de dados internacionais, mas também pela publicação de artigos de autores estrangeiros. Já a preocupação com o impacto das publicações está presente no estudo de Meneghini, Mugnaini e Packer (2006), que avaliaram a orientação nacional e internacional das citações recebidas por periódicos indexados no SciELO e na *Web of Science*, e no trabalho de Cruz (2013), que apresentou dados sobre as citações nacionais e internacionais recebidas pelos periódicos brasileiros.

Ainda em relação aos periódicos, Buela-Casal e colaboradores (2006) definiram quatro critérios para a análise da internacionalidade: colaboração multinacional; composição do conselho editorial; distribuição multinacional dos editores associados; e distribuição dos autores. O estudo também propôs a criação de um índice de internacionalidade baseado na combinação de diversas variáveis, defendendo que critérios únicos não podem ser considerados medidas inequívocas de internacionalidade.

A internacionalização baseada na cooperação com outros países serviu de base para o artigo de Ponds (2009), que analisou a internacionalização da produção científica holandesa. A colaboração internacional também foi adotada por Tan et al. (2015) para propor o

Índice de Internacionalidade, uma medida de internacionalização dos pesquisadores da Malásia. O artigo avaliou a internacionalização dos pesquisadores em vez de artigos, assemelhando-se, nesse aspecto, ao estudo de Leite, Mugnaini e Leta (2011).

Os indicadores mencionados constituem uma amostra dos modelos utilizados para avaliação da internacionalização da produção científica. Sua validade e adequação devem ser consideradas no contexto de cada disciplina, bem como sua capacidade de servir como insumos para as políticas científicas nacionais e institucionais. Os resultados de análises periódicas baseadas nessas medidas e a criação de novos indicadores voltados à perspectiva internacional são de extrema relevância no planejamento de políticas científicas e no processo de internacionalização das atividades de CT&I.

Os principais aspectos da internacionalização da produção científica são discutidos a seguir, com base na classificação proposta pela RICyT (2007): difusão, colaboração e impacto internacional.

2.1 Difusão internacional da produção científica

Publicar em periódicos internacionais e ampliar o alcance das publicações no espaço de diferentes nações é uma prática consolidada em algumas áreas da ciência brasileira, mas incipiente em diversas outras. A difusão internacional caracteriza-se pela veiculação dos resultados em periódicos internacionais, pela indexação dos periódicos em bases de dados internacionais e pelo uso do idioma inglês nas publicações, entre outros aspectos.

A indexação em bases de dados internacionais constitui característica básica da internacionalização da produção científica (RICyT, 2007). Amplamente discutida na literatura, a indexação também pode ser compreendida como um requisito de visibilidade dos periódicos no cenário internacional. Nessa perspectiva, toda a produção científica brasileira indexada em bases de dados como a *Web of Science*, a *Scopus*

e a PubMed, por exemplo, pode ser considerada internacionalizada no que se refere à difusão internacional.

A difusão internacional também pode ser avaliada pela proporção de artigos publicados em periódicos estrangeiros em relação ao total de artigos de um país ou instituição (RICYT, 2007). Estudos anteriores revelaram a preferência dos pesquisadores brasileiros das Ciências Biológicas e das Ciências Exatas e da Terra pela publicação dos resultados em periódicos estrangeiros (LEITE; MUGNAINI; LETA, 2011; SANTIN; VANZ; STUMPF, 2015). É evidente que não basta publicar fora do Brasil e que é necessário atentar para outras questões, mas a difusão dos artigos em periódicos de outros países favorece a divulgação da produção científica brasileira, especialmente quando veiculada em periódicos de ampla circulação internacional.

A reflexão sobre a internacionalização da produção científica também inclui a questão do idioma como um dos elementos essenciais. Atualmente, o inglês é considerado a língua franca da ciência mundial (MEADOWS, 1999; MENEGHINI; PACKER, 2007; ROYAL SOCIETY, 2011). O uso desse idioma tem influência direta na internacionalização das publicações e reforça a hipótese de que existe uma relação clara entre o uso do idioma inglês na produção científica e sua visibilidade nas instâncias globais. O uso do inglês não é essencial apenas aos artigos publicados em periódicos estrangeiros, mas também aos periódicos brasileiros que pretendem obter alcance internacional.

A internacionalização dos periódicos brasileiros tem se mostrado crescente nas últimas décadas, e as estratégias utilizadas pelos editores envolvem ações como:

- a) uso do idioma inglês – veiculação dos artigos em inglês com vistas a ampliar a visibilidade e o impacto das publicações;
- b) publicação de artigos de autores estrangeiros – o desafio de atrair autores estrangeiros para submeter manuscritos de qualidade exige mudanças nas políticas editoriais, divulgação de *websites* e sistemas de gerenciamentos de revistas em inglês; ampliação do quadro de avaliadores; agilidade nos processos editoriais e uma série de esforços para captação e retenção de autores internacionais;

- c) indexação em bases de dados internacionais – característica de consenso em relação à circulação internacional dos periódicos, capaz de conferir visibilidade à produção científica e ampliar seu impacto na comunidade internacional;
- d) presença de pesquisadores estrangeiros como editores associados, membros de comitês editoriais e/ou revisores *ad hoc* – a participação ativa de pesquisadores internacionais pode qualificar as revistas brasileiras e promovê-las junto à comunidade científica internacional;
- e) busca de maior impacto – o desafio de ampliar o impacto internacional da ciência brasileira está diretamente ligado ao aumento das citações recebidas por artigos veiculados em periódicos publicados no país. Mesmo os títulos brasileiros indexados na *Web of Science* costumam receber de três a cinco vezes menos citações por artigo do que os periódicos estrangeiros (CRUZ, 2013). Estratégias editoriais como as apresentadas podem ampliar a visibilidade das publicações e atrair mais citações para os artigos publicados no Brasil.

O Qualis Periódicos – sistema de avaliação de periódicos da Capes e que integra a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil – estimula a adoção de estratégias de internacionalização pelos periódicos, na medida em que estabelece diversos critérios de avaliação voltados à perspectiva internacional. A Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) e a *Scientific Electronic Library* (SciELO) também têm empreendido importantes ações de estímulo à internacionalização dos periódicos e da produção científica brasileira. A essas iniciativas somam-se os esforços de órgãos governamentais e de agências de fomento para ampliar o alcance internacional dos periódicos brasileiros e dos artigos neles veiculados.

2.2 Colaboração internacional

A colaboração internacional está na base dos processos de internacionalização e tem papel fundamental nas políticas e estratégias de CT&I. A prática permite reunir experiências de diversos países para

a resolução de problemas comuns, além de viabilizar o financiamento de equipes e equipamentos. Os artigos resultantes da colaboração internacional são geralmente mais citados e têm, portanto, maior impacto na pesquisa mundial (PERSSON; GLÄNZEL; DANELL, 2004; ADAMS, 2013). Entre as possíveis explicações para o aumento do impacto dessas publicações estão a visibilidade ampliada pela divulgação em periódicos internacionais e a qualidade das publicações, uma vez que é provável que a reunião de grupos de elite para resolução de problemas comuns resulte em pesquisas mais qualificadas.

As motivações para a colaboração internacional são diversas e envolvem tanto os padrões endógenos do campo científico como os benefícios esperados do trabalho conjunto entre as nações. Quatro fatores que favorecem a colaboração foram destacados pela Royal Society (2011) em estudo sobre as redes de colaboração internacional no início do século XXI. São eles:

- a) busca por excelência – o que envolve a produção colaborativa com pesquisadores de destaque internacional e permite aos parceiros a ampliação das experiências e da divulgação das publicações. Os laços estabelecidos com pesquisadores de elite favorecem a participação em agendas de pesquisa global e em novas redes de conhecimento. A busca por excelência também se reflete na pesquisa de escala, na qual os projetos são muito grandes para uma única nação e envolvem o compartilhamento de recursos, equipamentos, objetos de pesquisa, entre outros;
- b) benefícios da coautoria – que podem ser percebidos especialmente em relação ao impacto alcançado pela produção científica. O estudo da Royal Society (2011) verificou que para cada autor internacional associado a um artigo existe um aumento do número de citações atribuídas ao artigo correspondente, embora este aumento seja menos claro após a contagem de dez autores. O aumento do impacto pode refletir a visibilidade e a qualidade das publicações, enquanto a análise de coautoria e impacto das publicações pode indicar os pares, as instituições e os países prioritários

- para compartilhamento das pesquisas de interesse global e regional;
- c) necessidade de colaborar com pesquisadores de outros países, que pode ser mais intensa para os países em desenvolvimento, pois implica ampliar a capacidade da pesquisa pela troca de experiências e pelo acesso a instalações, equipamentos e investimentos muitas vezes limitados nos próprios países. Entretanto, a colaboração também é positiva para os países desenvolvidos, uma vez que o uso de laboratórios altamente equipados pode ser compensado com recursos geográficos únicos, como é o caso de espécies da biodiversidade, por exemplo;
 - d) potencial geopolítico da colaboração científica, pois a cooperação nas pesquisas também tem reflexos nas relações políticas e diplomáticas entre os países. A política externa pode ver na ciência uma importante ferramenta para reforçar relacionamentos e promover ações de interesse global. A colaboração científica também pode servir como uma ponte entre as nações cujos laços políticos estejam fragilizados por guerras ou conflitos econômicos.

A cooperação com pesquisadores de outros países assume importância estratégica para a internacionalização da ciência, e a produção científica está se tornando cada vez mais colaborativa. Ao traçar um perfil da colaboração internacional de alguns países em mais de três décadas (1981-2012), Adams (2013) constatou a redução do percentual de artigos domésticos em países como Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Holanda e Suíça. Por outro lado, o percentual de artigos domésticos de países como Brasil, China, Índia e Coreia do Sul tem se mantido estável, compreendendo cerca de 75% de sua produção no período. A Royal Society (2011) avaliou que 35% dos artigos publicados no mundo na primeira década do século XXI foram produzidos em coautoria internacional, superando o índice de 25% identificado na década de 1990. No Brasil, a colaboração internacional atinge um índice de aproximadamente 30%, com redução nos últimos anos e algumas diferenças entre as disciplinas (VANZ; STUMPF, 2012; LETA; THIJS; GLANZEL, 2013).

2.3 Impacto internacional

A comunicação dos resultados das pesquisas potencializa o impacto da ciência nos campos social, cultural, político, econômico e, mais fortemente, no próprio campo científico. Neste último, o impacto se caracteriza pelo uso da informação divulgada em novas pesquisas e demonstra o desempenho da produção científica pelas citações recebidas em estudos posteriores. Alcançar impacto internacional significa integrar as ideias da ciência ao conhecimento global, tornando-o parte da literatura científica pela divulgação dos resultados e pelas citações recebidas em publicações internacionais.

Os indicadores de impacto, representados pelos dados de citações, constituem instrumentos de avaliação do desempenho e da qualidade científica e refletem o prestígio e a influência de autores, instituições e países. A procedência e o vínculo dos autores associados às publicações responsáveis pelas citações também revelam o alcance geográfico da produção. O impacto em grande número de países pode indicar a influência e o prestígio de publicações e de autores na comunidade internacional, difundir as ideias da ciência no contexto global e aumentar o potencial de visibilidade dos artigos. As citações recebidas de instituições e grupos de pesquisa estrangeiros também podem revelar similaridade nos temas de pesquisa e oportunizar a análise de possíveis parcerias e acordos de cooperação internacional (VANZ; CAREGNATO, 2003; CRUZ, 2013; ROYAL SOCIETY, 2011).

Alguns fatores que interferem positivamente no impacto internacional da produção científica são apontados a seguir, ainda que o grau de influência possa variar de acordo com os padrões de produção e citação nas diferentes áreas do conhecimento:

- a) qualidade das pesquisas e relevância social e econômica – trabalhos realizados por equipes altamente qualificadas, abordando temas emergentes e conectados aos problemas globais contemporâneos (como alterações climáticas, água, alimentos, segurança energética e biodiversidade) têm maior apelo internacional e tendem a alcançar maior impacto na ciência global (ROYAL SOCIETY, 2011);

- b) publicação de artigos em periódicos renomados e de ampla circulação internacional – a seleção dos periódicos deve considerar a difusão das publicações e o potencial de visibilidade dos artigos. Elementos como o idioma, o Fator de Impacto e o acesso aberto às publicações podem interferir positivamente no número de citações recebidas pelos artigos;
- c) colaboração internacional – a correlação entre o número de autores ou países associados aos artigos e o número de citações recebidas foi confirmada em estudos anteriores, reforçando a hipótese de que a colaboração internacional apresenta reflexos no impacto alcançado pelas publicações (PERSSON; GLÄNZEL; DANELL, 2004; ADAMS, 2013).

O impacto representa um dos principais desafios da ciência brasileira, tendo em vista que o aumento da produtividade de autores brasileiros nas últimas décadas não foi acompanhado por crescimento semelhante no número de citações recebidas pelas publicações. Embora o Brasil seja responsável por 2,7% da produção mundial, não alcança 0,8% do impacto relativo ao mundo, ficando abaixo da média de impacto mundial (1,0%). As exceções são a área de Física, que atinge um índice de impacto mundial de 1,5%, e as áreas de Ecologia, Microbiologia, Farmacologia e Toxicologia, que apresentam equilíbrio no ritmo de publicação e citação e mantêm posição especial para a ciência brasileira (CRUZ, 2013; FINK et al., 2014).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência moderna teve boas razões para olhar além das fronteiras em busca de parcerias e inspiração científica. Os desafios globais contemporâneos ampliaram a ênfase no alcance internacional da ciência, tornando inter-relacionadas e interdependentes as atividades científicas de regiões e países. Esse cenário provoca mudanças significativas na forma como as nações investem em ciência. Políticas e estratégias são definidas a fim de ampliar o alcance dos resultados e explorar as potencialidades regionais em relação à ciência global.

A internacionalização da produção científica pode ocorrer de diversas formas e envolve as dimensões difusão, colaboração e impacto internacional. O desafio de internacionalizar a produção científica se revela nos esforços de governos, de organismos internacionais e da própria comunidade científica para a construção de indicadores voltados à perspectiva internacional. Resultados provenientes de metodologias adequadas ganham importância nesse contexto por sua capacidade de apoiar o desenvolvimento e a avaliação de políticas e estratégias de internacionalização da ciência em países e instituições.

Os desafios globais estão no escopo da ciência, mas esta não pode enfrentá-los como elementos únicos. Não basta, portanto, internacionalizar a ciência e a produção científica dela resultante. A pesquisa brasileira ainda precisa enfrentar outros desafios, como a integração com as políticas públicas e a atividade econômica com vistas a gerar benefícios sociais e inovação tecnológica. A atenção aos temas de pesquisa de interesse local também não deve ser diminuída, sob pena de menosprezar potencialidades regionais. A mesma prudência deve ser mantida em relação aos processos de produção e comunicação do conhecimento científico, marcados que são pelas tradições e práticas sociais próprias de cada disciplina.

Referências

- ADAMS, J. Collaborations: the fourth age of research. **Nature**, London, v. 497, n. 7451, p. 557-560, 2013.
- BUELA-CASAL, G. et al. Measuring internationality: reflections and perspectives on academic journals. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 67, n. 1, p. 45-65, 2006.
- BORDONS, M. et al. Internacionalización de la producción científica de España en Radiología y Neuroimagen (1996-2003). **Radiología**, Madrid, v. 48, n. 3, p. 137-146, 2006.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015**. Brasília, 2012. Disponível

Santin, Vanz e Stumpf / Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação em: <<http://livroaberto.ibict.br/docs/218981.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **Proposta da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2019**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/9QMEXm>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Produção CT&A**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/producao-c-t-a>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

CRUZ, C. H. B. **O desafio de aumentar o impacto da ciência brasileira**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/eventos/2013/05/confap/desafio-impacto-confap.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FINK, D. et al. S&T knowledge production from 2000 to 2009 in two periphery countries: Brazil and South Korea. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 99, n. 1, p. 37-54, 2014.

FIORIN, J. L. Internacionalização da produção científica: a publicação de trabalhos de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais. **RBPG**, Brasília, v. 4, n. 11, p. 263-281, 2007.

FRAME, J. D.; CARPENTER, M. P. International research collaboration. **Social Studies of Science**, London, v. 9, n. 4, p. 481-497, 1979.

LEITE, P.; MUGNAINI, R.; LETA, J. A new indicator for international visibility: exploring Brazilian scientific community. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 88, n. 1, p. 311-319, 2011.

LETA, J. Brazilian growth in the mainstream science: the role of human resources and national journals. **Journal of Scientometrics Research**, New Delhi, v. 1, n. 1, p. 44-52, 2012.

LETA, J.; THIJS, B.; GLÄNZEL, W. A macro-level study of science in Brazil: seven years later. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 51-66, 2013.

LUNA-MORALES, M. E. La colaboración científica y la internacionalización de la internacionalización de la ciencia mexicana de 1980 a 2004. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 26, n. 57, p. 103-129, 2012.

MARRARA, T. Internacionalização da pós-graduação: objetivos, formas e avaliação. **RBPG**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, 2007.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MENECHINI, R.; MUGNAINI, R.; PACKER, A. L. International versus national oriented Brazilian scientific journals: a scientometric analysis based on SciELO and JCR-ISI databases. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 69, n. 3, p. 529-538, 2006.

MENECHINI, R.; PACKER, A. L. Is there science beyond English? **EMBO Reports**, Oxford, v. 8, n. 2, p. 112-116, 2007.

PACKER, A. L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. **Revista USP**, São Paulo, n. 89, p. 26-61, 2011.

PACKER, A. L.; MENECHINI, R. Visibilidade da produção científica. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. **Comunicação & produção científica**: contexto, indicadores e avaliação. São Paulo: Angellara, 2006. p. 235-259.

PERSSON, O.; GLÄNZEL, W.; DANELL, R. Inflationary bibliometric values: the role of scientific collaboration and the need for relative indicators in evaluative studies. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 60, n. 3, p. 421-432, 2004.

PINTO, A. C.; CUNHA, A. S. Avaliação da pós-graduação da área de Química na Capes e a internacionalização das revistas da Sociedade Brasileira de Química: Journal of the Brazilian Chemical Society e Química Nova. **Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 8, p. 221-226, 2008.

PONDS, R. The limits to internationalization of scientific research collaboration. **Journal of Technology Transfer**, Indianapolis, v. 34, n. 1, p. 76-94, 2008.

RED IBEROAMERICANA DE INDICADORES EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – RICYT. **Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología (Manual de Santiago)**. Buenos Aires, 2007.

ROYAL SOCIETY. **Knowledge, networks and nations:** global scientific collaboration in the 21st century. London: Royal Society, 2011. Disponível em: <https://royalsociety.org/~media/Royal_Society_Content/policy/publications/2011/4294976134.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

RUSSELL, J. M. Tecnologias eletrônicas de comunicação: bônus ou ônus para os cientistas dos países em desenvolvimento? In: MULLER, S. P. M.; PASSOS, E. J. L. **Comunicação científica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. p. 35-49.

SANTIN, D. M.; VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Internacionalização da produção científica em Ciências Biológicas da UFRGS: 2000-2011. **Transinformação**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 209-2018, set./dez. 2015.

SCHOTT, T. Ties between center and periphery in the scientific world-system: accumulation of rewards, dominance and self-reliance in the center. **Journal of World-Systems Research**, Baltimore, v. 4, n. 2, p. 112-144, 1998.

SEBASTIÁN, J. El Manual de Santiago: un guía para medir la internacionalización de la I+D. In: ALBORNOZ, M.; VOGT, C.; ALFARAZ, C. (Ed.). **Indicadores de ciencia y tecnología em iberoamérica**. Buenos Aires: RICYT, 2008. p. 167-193.

TAN, H. X. et al. Impact analysis of domestic and international research collaborations: a Malaysian case study. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 102, n. 1, p. 885-904, 2015.

THOMSON REUTERS. **Essential Science Indicators:** top 20 countries in all fields. 2012. Disponível em: <<http://archive.sciencewatch.com/dr/cou/2011/11decALL/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

VANZ, S. A. S.; CAREGNATO, S. E. Estudos de citação: uma ferramenta para entender a comunicação científica. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 295-307, 2003.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Scientific output indicators and scientific collaboration network mapping in Brazil. **Collnet Journal**, New Delhi, v. 6, p. 1-20, 2012.

Recebido em 12/03/2016

Aprovado em 16/05/2016

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

A photograph of a modern university building, likely UNISUL, featuring a series of light-colored, cantilevered floors with large windows and prominent yellow awnings. The building is set against a bright sky. In the foreground, there are several large, green palm trees. A concrete overhang with the text "UNISUL - UNIVERSIDADE" is visible, supported by a thick column. The base of the building is surrounded by a planter filled with green grass and small white flowers.

UNISUL - UNIVERSIDADE

Prédio da unidade Florianópolis da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). No Centro de Florianópolis, a universidade oferece pós-graduações – *lato sensu*, MBAs e o Mestrado em Administração. Abriga ainda o Centro Internacional, que mantém o programa de Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros, e diversos cursos de graduação.

Créditos: Acervo Unisul



Políticas e práticas contemporâneas sobre relações raciais e a pós-graduação

Policies and practices on contemporary race relations and graduate study

Políticas y prácticas contemporáneas sobre relaciones raciales y postgrado

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.924>

Marcos Antonio Batista da Silva, doutor Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: marcos.psico@yahoo.com.br.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo revisar temas relacionados a relações raciais e à pós-graduação na sociedade brasileira, com base em três eixos temáticos: políticas de ação afirmativa; trajetórias e mobilidade educacional na pós-graduação; e a pós-graduação, planos e metas. Este estudo, situado no campo da Psicologia Social, serviu de revisão de literatura como base para o desenvolvimento de pesquisa sobre trajetórias de estudantes negros de pós-graduação na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Relações Raciais. Desigualdades Educacionais.

Abstract

This article aims to review issues related to race relations and graduate study in Brazilian society, based on three themes: affirmative action policies, educational trajectories and mobility in graduate study,

and graduate education plans and goals. This study, situated in the field of Social Psychology, served as a literature review for the development of research on the trajectories of black graduate students in Brazilian society.

Keywords: Graduate Study. Race Relations. Educational Inequalities.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo revisar los temas afines con las relaciones raciales y los postgrados en la sociedad brasileña, basado en tres temas: las políticas de acción afirmativa, trayectorias y movilidad educativa en la universidad, y el postgrado, planes y metas. Este estudio se sitúa en el campo de la Psicología Social, y se sirve de revisión de literatura como base para el desarrollo de la investigación sobre las trayectorias de estudiantes negros y de postgrado en la sociedad brasileña.

Palabras clave: Postgrado. Relaciones Raciales. Desigualdades Educativas.

1 INTRODUÇÃO

As razões que me levaram a optar pelo tema das relações raciais na pós-graduação relacionam-se à minha trajetória acadêmica de pesquisador e à reduzida atenção dada ao tema, a despeito de sua importância na academia. Eu me autodeclaro negro, e tive desde a infância um convívio com narrativas sobre questões relacionadas ao racismo e às desigualdades. Contudo, essa preocupação se tornou mais evidente à medida que a minha trajetória educacional se desenvolveu.

Temas correlacionados aos direitos da população negra se instalaram na agenda contemporânea. Ao fim da primeira década do século XXI, no Brasil, as ações afirmativas na educação superior podem ser consideradas, em seu conjunto, uma política pública

que, efetivamente, tem colaborado para a inclusão de grupos sub-representados, especialmente os de negros.

Programas como os de estabelecimento de cotas com vistas à ampliação do acesso de estudantes negros à educação superior, assim como programas de combate ao racismo estrutural e simbólico vêm sendo adotados em várias localidades do país, a fim de limitar a reprodução de estereótipos que afetam o acesso a oportunidades iguais (ROSENBERG *et al.*, 2003).

Os estudos sobre relações raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, devido ao impulso de uma série de iniciativas nacionais e internacionais. A título de exemplo, podemos citar, no plano internacional, a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, que contou com a participação do Brasil e de mais países. No plano nacional, ressalta-se para este estudo o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado pela Presidência da República, em 2010.

Há décadas, o tema do racismo brasileiro tem estado na pauta política e acadêmica na sociedade nacional. Entende-se que, por meio de pressões dos movimentos sociais brasileiros, em especial do Movimento Negro, as políticas de ação afirmativa começaram a ser introduzidas nas universidades públicas no país. Vale ressaltar iniciativas pioneiras a adotarem o sistema de cotas em universidades estaduais e federais no país: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade de Brasília (UnB), entre outras. Mas ainda há resistência por parte de universidades estaduais no que se refere a adotar a medida.

Observa-se ainda o desenvolvimento de programas de valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, que se tornaram obrigatórios na educação básica no sistema educacional brasileiro por força de lei, resultado do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social.

A divulgação de indicadores socioeconômicos, sob a responsabilidade de instituições como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem), mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira, seja no que diz respeito à saúde, renda, acesso a empregos, violência e expectativa de vida, seja na educação, esta última, nosso foco de atenção. Encarar o debate sobre desigualdades raciais historicamente acumuladas e socialmente reproduzidas no Brasil se apresenta ainda como um desafio de grandes proporções.

As pesquisas da história das mobilizações da população negra no país contribuem para que a sociedade brasileira, principalmente no período democrático recente – referimo-nos, portanto, ao século XXI –, seja reconhecida como uma sociedade na qual o racismo e as desigualdades raciais estão presentes.

Se, por um lado, encontramos na literatura sobre relações raciais no Brasil negros que alcançaram elevado nível de educação formal – intelectuais negros, pesquisadores negros, como apontam os estudos de Cunha Júnior (2003), Guimarães (2004) e Santos (2011) – por outro, há de se constatar o caráter crônico das desigualdades raciais na educação brasileira. Isso significa que as políticas de caráter universalista, cujos efeitos foram sendo percebidos ao longo dos anos, ainda não são suficientes para desconstruir as desigualdades raciais na sociedade brasileira, constatadas e atestadas pelos indicadores sociais (PAIXÃO, 2010).

Nota-se que a história da educação do negro no Brasil traz para o convívio da sociedade determinações históricas de exclusão. Desse modo, este estudo, situado no campo da Psicologia Social, encontra respaldo em Rosemberg (2001), quando a autora esclarece que o papel da pesquisa na elaboração e na avaliação de políticas públicas é instrumentalizar os atores sociais, especialmente os alijados de posições vantajosas, para participarem de negociações com o maior acervo de conhecimento possível. Configura-se, assim, um compromisso ético

e político: refletir sobre a produção e sustentação de desigualdades educacionais (ROSENBERG, 2001).

Este estudo se insere na linha de pesquisa do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (Negri), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e serviu como base para revisão de literatura de uma pesquisa maior, de doutorado, que investigou trajetórias de estudantes negros na pós-graduação no Brasil.

A fim de se compreenderem as trajetórias educacionais da população negra no Brasil, faz-se necessário, primeiramente, refletir sobre as desigualdades sociais atribuídas à herança do passado escravista, à política de branqueamento da passagem do século XIX para o XX, à histórica condescendência das elites brasileiras com desigualdades sociais e ao racismo estrutural e simbólico contemporâneo.

Segundo, é importante observar também as modificações ocorridas na educação superior. Isso é, “quando aumentam as oportunidades de ingresso, e os critérios de seleção são mais diversos, ocorrem certamente modificações nas estratégias dos indivíduos para que estes se adaptem às novas condições sociais” (SOTERO, 2010, p. 19). Nesse sentido, podemos citar como exemplo a implementação de políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira.

2 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da denúncia do mito da democracia racial, especialmente na década de 1970, o país testemunhou uma ampla mobilização em torno da questão racial, com destaque para as diversas entidades dos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro, trazendo o tema das relações raciais de volta à arena política e fazendo com que os governantes, que até então não tinham demonstrado preocupação com isso, atentassem para os problemas das desigualdades raciais. Ao longo das últimas décadas, o Brasil tem adotado medidas que visam superar as desigualdades raciais, dando maior ênfase àquelas que dizem

respeito às políticas educacionais. Os anos 1980 marcam o avanço nas lutas dos trabalhadores por direitos sociais, quando as reivindicações dos movimentos sociais começam a ganhar eco na sociedade. Como resultado do ativismo social e político dos movimentos sociais no âmbito da Constituição Federal (BRASIL, 1988), destaca-se, entre outras conquistas, o reconhecimento das contribuições culturais dos diferentes segmentos étnicos.

Na década de 1990, merece destaque a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, quando seus organizadores entregam ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento sobre a situação do negro no país, bem como um programa cujas ações estavam voltadas para a superação do racismo e das desigualdades raciais. Na data, por decreto presidencial, é criado um grupo de trabalho interministerial com a finalidade de desenvolver políticas com tal propósito (JACCOUD, 2008).

A pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada impulsiona a oferta de uma educação diferenciada à população indígena, que adquire o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Em 1999, são fixadas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999).

O início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas de combate à desigualdade racial, reflexo da conferência de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Partido dos Trabalhadores e, posteriormente, com o Estado.

A atuação dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, produziu efeitos significativos no programa e na execução do governo Lula. Assim, é assinada a Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica (BRASIL, 2003), bem como foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 21 de março de 2003. É nesse governo que

se realiza também a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, em 2005, precedida de conferências regionais em todos os estados da Federação.

Se o primeiro mandato do governo Lula é marcado pela promulgação da Lei nº 10.639/03, destaca-se, no segundo mandato, a promulgação da Lei nº 11.645/08, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, reconhecendo, assim, a semelhança de suas experiências históricas (BRASIL, 2008).

Essas leis refletem a tensão presente na história das políticas educacionais do país, pois, de um lado, há políticas que visam à permanência do racismo estrutural, que se revela pela invisibilidade da raça e pelo mito da democracia; e, de outro, políticas fruto de lutas sociais que rompem com as primeiras (RIBEIRO, 2011).

Após uma década de discussão sobre a necessidade de inclusão da população negra no ensino público superior brasileiro, em 29 de agosto de 2012, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, bem como pretos, pardos e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, ampliando possibilidades de inclusão nesse grau de ensino para esses grupos sociais, historicamente dele excluídos.

Essas políticas de ação afirmativa foram criadas com o objetivo de corrigir desigualdades ou injustiças históricas, isto é, para ampliar as potencialidades da população negra do país, visando a uma melhor trajetória de vida e educacional, garantida por políticas públicas orientadas pelo princípio da equidade. Carvalho (2005-2006) assinala que a implementação de um sistema de cotas para estudantes negros na educação superior “é um fenômeno que rompe radicalmente com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem no início do século passado” (p. 81). Para o autor, as cotas provocaram

um reposicionamento concreto das relações raciais na academia, “começando pelo universo da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores” (CARVALHO, 2005-2006, p. 81).

Na sequência desta discussão sobre ações afirmativas, merece destaque o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP), com início em 2001, que propôs ampliar o acesso à educação superior e apoiar a formação de uma nova geração de pesquisadores. O Programa IFP ofereceu bolsas de mestrado e doutorado para pessoas de segmentos sociais sub-representados na pós-graduação (negros e indígenas, nascidos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais) e que, após o término dos estudos, se comprometam a atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária (ROSENBERG; ANDRADE, 2008).

O IFP-Brasil selecionou 343 bolsistas no período 2002-2009 e teve papel importante nesse programa mundial. O IFP-Brasil atuou com êxito no contexto dos debates nacionais sobre ação afirmativa, debates que levantaram questões profundas sobre a discriminação endêmica na educação superior brasileira, especialmente, na pós-graduação (SILVÉRIO et al., 2011).

Na última década, temos observado mudanças no perfil dos estudantes na educação superior nos aspectos de pertencimento racial e origem social, entre outras. Tais mudanças, quando avaliadas no contexto das políticas de ação afirmativa, mostram uma ampliação na oferta de vagas nas universidades federais da ordem de 34%, com um incremento muito forte do total de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, um aumento de 176% entre os anos de 2012 e 2013 (DAFLON et al., 2014).

Contamos com avanços, visto a adoção de políticas de ação afirmativa também na educação superior/pós-graduação. Podemos citar, como exemplo, algumas universidades que adotaram o sistema de cotas na pós-graduação: o Programa de Antropologia Social do Museu Nacional

da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB); o Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC-SP (UFABC); o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás(UFG); a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb); e a Universidade de São Paulo (USP), com reserva na pós-graduação em Direitos Humanos, entre outras universidades.

Apesar disso, entende-se que as desigualdades educacionais da população negra no Brasil ainda não foram sanadas e, talvez, estejamos distantes da resolução do problema. Nesse contexto, as ações afirmativas com um recorte racial são uma das estratégias para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

3 TRAJETÓRIAS E MOBILIDADE EDUCACIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO

Ao longo de minha trajetória educacional, sempre almejei estudar em uma grande universidade, mas a falta de condições materiais me distanciava dos perfis privilegiados pelas políticas universalistas e pelos programas de pós-graduação no Brasil. Entende-se que, com raras exceções, muitos outros negros no país seguem essa mesma trilha, ou seja, passam por essas privações.

A minha decisão de trilhar conscientemente esse caminho intelectual foi sempre uma opção difícil. Porém, há negros que, com todas essas adversidades, buscam chegar a universidades prestigiadas pela comunidade acadêmica. A dimensão da ascensão social por meio da educação formal tem sido contemplada em estudos (TEIXEIRA, 2003; BROOKE, 2002), mas são poucas as referências diretas às relações raciais no espaço da pós-graduação, onde os negros são menos visíveis (ROSENBERG, 2013; PAIXÃO, 2010; ARTES, 2013).

Ao refletir sobre a minha trajetória de vida/educacional observo que cursar a educação superior/pós-graduação permitiu-me ampliar o meu espaço de circulação na sociedade, isto é, uma mobilidade educacional, mas não o suficiente para uma ascensão social, bem como

não envolveu o desaparecimento da experiência de racismo. O racismo ocorre dentro e fora dos “muros escolares”. Por exemplo, quando sou apresentado a uma família branca, não é raro que essa apresentação se dê pela titulação. A inegável pertença racial precisa, de algum modo, ser atenuada pela titulação acadêmica. Para Nóbrega (2009, p. 2), “precisamos incluir no cotidiano das pessoas uma perspectiva que desmascare assimetrias sociais e posicionamentos que foram construídos ao longo da história brasileira”.

A literatura sobre relações raciais mostra que há barreiras, quando se trata de trajetórias de negros na educação superior/pós-graduação (CUNHA JÚNIOR, 2003; TEIXEIRA, 2003). Segundo Cunha Júnior (2003), os estudantes negros que ingressam na pós-graduação encontram poucos orientadores que trabalham ou conhecem o tema das relações raciais, o que impõe dificuldades ao projeto de pesquisa e à trajetória do aluno ou aluna. Muitas vezes, não há grupos de estudos ou disciplinas que dariam sustentação ao projeto. No que diz respeito aos apoios recebidos, encontramos pesquisas que indicam que o elemento fundamental que explica trajetórias com mobilidade educacional com êxito na educação superior/pós-graduação se encontra na possibilidade de formação de rede de solidariedade e ajuda. A referência a essa rede aparece em estudo de Teixeira (2003). Isso é, famílias, instituições e grupos, acabam por proporcionar o apoio para a superação de dificuldades (TEIXEIRA, 2003).

Ristoff e Bianchetti (2012, p. 787) assinalam que:

[...] as interlocuções entre a pós-graduação (PG) e a educação básica (EB) caracterizam-se como (des)encontros históricos e que, no limite, vêm garantindo a manutenção do *apartheid* socioeducacional desde o Brasil Colônia. A primazia da opção pela educação das elites e a inexistência ou postergação de iniciativas voltadas à educação popular é uma marca dessa trajetória. Do descobrimento, até recentemente, sequer podemos falar em Sistema de Educação, no Brasil, se o entendemos como relação orgânica entre os diversos níveis de ensino, partindo do pré-escolar, passando pela EB, Educação Superior (ES), incluindo a PG.

A população negra no Brasil tem várias barreiras que impedem o acesso à mobilidade educacional e social (segurança pública, sistema de

saúde, transporte público de qualidade, habitação, emprego, educação de qualidade). Entende-se que, nas disputas cotidianas e gerais, o fato de ser negro cria barreiras para ocupar as melhores posições na hierarquia social.

Para a formação de um pesquisador são necessários anos de estudos. “O debate sobre modelos de formação pós-graduada tem sido por sua vez, um dos temas centrais em discussões que envolvem esse nível de ensino, talvez até como corolário de sua expansão e consolidação” (VELLOSO, 2004, p. 3). Uma particularidade da sociedade brasileira é que a formação e a prática em pesquisa ocorrem, quase que exclusivamente, no âmbito da pós-graduação (GUIMARÃES et al., 2001; VELLOSO, 2004; VELHO, 2007).

O Censo de 2010 no Brasil é o primeiro em que o número de pessoas autodeclaradas negras supera a população branca. Esse é um fato importante também, porque se reflete no ingresso de negros na pós-graduação e sugere uma mobilidade educacional atualmente provocada em parte pelas políticas de ação afirmativa com recorte racial na graduação. É como se houvesse uma demanda reprimida de acesso dos negros à educação superior e à pós-graduação (ARTES, 2013).

A pós-graduação *stricto sensu* compreende programas de mestrado e de doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção de alunos, de acordo com a Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista da base científica, tecnológica e de inovação, cabe destacar a excelência do Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG), comandado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com parceria do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e de outras agências de fomento como, por exemplo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), entre outras.

Assim, para este artigo, faz-se imprescindível uma breve descrição dos estudantes de pós-graduação, das mudanças observadas

em relação à ampliação de acesso à graduação e da consequente mudança do público atendido nas últimas décadas.

Tanto o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2005-2010, como o de 2011-2020, apresentam um panorama geral do crescimento da pós-graduação no Brasil. O último PNPG, indica que, em 2009, estavam em atividade 2.719 programas oferecendo 4.101 cursos, 34,7% deles em nível de doutorado e 65,3% de mestrado (inclusive profissional). O volume de professores e pós-graduados também é apresentado: 57.270 docentes e 161.117 estudantes, dentre esses, 35,9% no doutorado (ARTES, 2013, p. 4).

De acordo com Artes (2013), tendo como fonte os microdados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010:

Se, na população geral, brancos e negros, homens e mulheres estão próximos da paridade, o mesmo não é observado para os estudantes na pós-graduação no quesito cor/raça: 74,6% são brancos e 25,4% são negros no total na pós-graduação. Na análise comparativa entre pretos e pardos a proporção é mantida: tem-se um preto para cada 5,7 pardos na população e um preto para cada 4,7 pardos no grupo de estudantes na pós-graduação (ARTES, 2013, p. 9).

Vale ressaltar que, em 2013, o CNPq incluiu o item cor/raça, segundo classificação do IBGE, na Plataforma Lattes. Dessa forma, todos os Currículos Lattes, ao serem atualizados, solicitam a informação sobre a raça/cor de estudantes, bolsistas e pesquisadores de todo país. A informação é solicitada para atender às prescrições da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010). O pesquisador deve escolher entre as seguintes opções: “branca”, “preta”, “parda”, “indígena”, “amarela” ou “não deseja declarar”.

Entende-se que, com base na coleta de dados sobre cor/raça de pesquisadores, será possível realizar estudos que permitam mapear a participação dos grupos étnico-raciais na Ciência e Tecnologia brasileira, bem como acompanhar políticas de inclusão racial no país, além de estruturar outros programas e políticas para segmentos específicos, quando necessário.

Isoladamente, as informações colhidas, por certo, não favorecerem o combate às desigualdades sociais e raciais, mas, se

associadas a outros dados, podem configurar informações importantes para novos estudos sobre as relações raciais, além de servir como uma maneira de acompanhar a inserção dos negros no meio acadêmico.

Outro assunto a fazer parte deste item é o contexto do Ciência sem Fronteiras (CsF), programa brasileiro instituído pelo Decreto nº 7.642, de 2011, no governo da presidente Dilma Rousseff, que propôs promover a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional via Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação, e da Educação (CNPq e Capes), e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC (BRASIL, 2011).

O projeto propôs a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos, de forma a que os bolsistas pudessesem realizar estágio no exterior. Além disso, buscou atrair pesquisadores do exterior a fim de se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebessem treinamento no exterior. Além da grande expansão no número de brasileiros estudando no exterior, uma das novidades do programa foi a ênfase em bolsas para estudantes da graduação.

As modalidades do CsF no Brasil são: atração de cientista e de pesquisador visitante para o Brasil e bolsa Jovens Talentos. No exterior: graduação, tecnólogo, desenvolvimento tecnológico, doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado e mestrado profissional. Para os estudantes há pré-requisitos, a saber: ser brasileiro; ter concluído no mínimo 20% e no máximo 90% do curso no momento previsto para o início da viagem ao exterior; ter obtido nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) igual ou maior que 600 pontos em exames realizados (entre 2009 e 2013); estar matriculado em instituição de ensino; demonstrar proficiência na língua do país destino.

No CsF, as áreas contempladas são: Engenharias e demais cursos tecnológicos; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia

Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

O CsF tem acordo e parcerias estabelecidos com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa no exterior, visando facilitar o acesso às informações sobre chamadas disponíveis e sobre os parceiros em cada um dos países de destino.

Assim, com base em autores como Bourdieu (1998), Beltrão e Teixeira (2004), que assinalam que a presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas, questões como as que seguem podem ser sugestivas para os caminhos a se percorrer, isto é, para futuras pesquisas na temática das relações étnico-raciais: qual o recorte cor/raça dos bolsistas do CsF da pós-graduação? Como os bolsistas negros da pós-graduação do CsF estão distribuídos nas áreas contempladas?

4 A PÓS-GRADUAÇÃO: PLANOS, METAS E RELAÇÕES RACIAIS

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (CAPES, 2010a, 2010b) tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Está organizado em cinco eixos norteadores, a saber: 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 Ciência, Tecnologia e Inovação; 4) a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas de

pesquisa; 5) o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

Percebe-se, por um lado, que o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010a, 2010b) avança em termos de multidisciplinaridade, na ampliação dos programas multidisciplinares, com ênfase em pesquisas que se relacionem com diversas áreas da Ciência, além de representar um avanço no que se refere à proposta da pós-graduação, em relação aos anos anteriores. Por outro lado, encontram-se poucas referências no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010a, 2010b), no que se refere à incorporação da dimensão étnico-racial: “Depois passa a apontar as desigualdades que o país precisa superar especialmente as regionais, étnico-raciais [...]” (CAPES, 2010a, p. 159).

Apesar de todas as ações realizadas e de alguns avanços conseguidos, ainda há grandes desafios a serem enfrentados antes que a educação oferecida possa ser considerada educação de qualidade que todos queremos. A oferta ainda é insuficiente, a qualidade ainda é baixa e constata-se uma grande desigualdade quando a comparação é feita levando-se em consideração alguns fatores como a questão regional, o pertencimento étnico, o gênero, a sexualidade, a condição social, dentre outros (CAPES, 2010a, p. 164).

Outra referência é encontrada quando o assunto é a formação e a valorização dos profissionais da educação básica: “[...] promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo.” (CAPES, 2010a, p. 170).

Merecem destaque neste texto considerações que constam do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). De fato, pela primeira vez, um Plano Nacional de Educação contemplará as metas da pós-graduação. Cinco das 20 metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) tratam especificamente de atividades da educação superior. A primeira delas, a Meta 12, propõe a elevação da taxa bruta¹ de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida² para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta.

¹ A taxa bruta expressa o percentual de matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino.

² A taxa líquida de escolaridade corresponde à razão entre a população que frequenta a escola em determinado nível de ensino, na faixa etária teoricamente adequada a esse nível, e a população total na faixa etária teoricamente considerada adequada para frequentá-lo.

A Meta 13, por sua vez, propõe elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% de doutores. A Meta 14 trata da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

A meta seguinte, a 15, propõe garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A Meta 16 especifica a necessidade de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação.

Por sua vez, no que se refere à questão étnico-racial, a Meta 8 propõe elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Essas metas mostram que os desafios para a educação superior são expressivos e vão exigir um plano de articulação bem elaborado entre governos e instituições formadoras, para que possam ser efetivamente alcançadas.

Outro ponto que cabe destacar no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010) se refere ao quesito trabalho. O plano mostra o perfil de alunos da pós-graduação que trabalham durante o curso. Ou seja, a caracterização do aluno brasileiro da pós-graduação como uma pessoa que estuda e trabalha. Será que trabalhar durante a pós-graduação dificulta a produção e a dedicação ao projeto? Será que os negros trabalham mais do que os estudantes brancos na pós-graduação? Com base em dados do Censo 2010, Artes (2015) assinala que os microdados mostram que aproximadamente 70% dos estudantes de mestrado e de doutorado

no Brasil associam trabalho e estudo. Os indicadores por cor/raça não apresentam uma diferenciação: no mestrado são 72,3% os brancos que trabalham e 72,4% os negros (ARTES, 2015).

Entende-se que os programas de bolsas acadêmicas permitem o acesso e também a dedicação, mas ainda não contemplam a grande demanda de estudantes. Dessa forma, a formação de pesquisador muitas vezes é compartilhada com a inserção do futuro pesquisador no mercado de trabalho, o que sugere uma perda em qualidade do aluno para a participação em núcleos de pesquisa, eventos científicos e estudos.

Pesquisas têm mostrado a tendência de ingresso de estudantes negros em cursos de graduação e pós-graduação em determinadas áreas – Educação, Ciências Humanas e Sociais, entre outras (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004; FCC, 2016). Há toda uma área para explorar, pensando na temática das relações raciais, de não acesso aos cursos de maior prestígio. Isso é, prestígio pode ser associado à relação candidato-vaga no processo seletivo, ao potencial de ganho na carreira, ou à hierarquia social das profissões.

As hierarquias sociais de gênero e raça se expressam na distribuição dos discentes por áreas de conhecimento: as mulheres e os negros estão presentes nas áreas consideradas de menor prestígio social e econômico, como a Educação, as Humanidades e as Artes. Na Educação, por exemplo, são 479 mulheres graduadas para cada grupo de 100 homens, enquanto nas Engenharias são 29 engenheiras para cada grupo de 100 engenheiros. No recorte de cor/raça, a maior participação encontrada está também na área da Educação, porém bastante restrita: são 53 negros para cada grupo de 100 brancos, considerando o grupo de graduados, e 24 para os doutores (FCC, 2016, p. 5).

Outra reflexão está relacionada à idade de acesso à pós-graduação. Pouca literatura é encontrada sobre isso. Primeiro, precisamos pensar que a educação superior/ pós-graduação não tem uma idade ideal de frequência. Há estudantes que terminam o ensino médio e ingressam na graduação, passam pela graduação e já ingressam na pós-graduação.

O ingresso na pós-graduação tende a ser sequencial às outras etapas anteriores de escolarização. Independentemente do sexo e cor/raça, a maior parcela dos estudantes na pós-graduação (mestrado e doutorado) concentram-se na faixa etária dos 18 a 34 anos. Não se observam diferenças relevantes na distribuição interna para cada grupo de sexo e cor/raça: no mestrado a faixa etária predominante (18 a 34 anos) agrupa mais de 60,0% dos estudantes [...]; no doutorado, este índice é próximo dos 50,0% (ARTES, 2013, p. 10-11).

Artes (2013) também observou uma presença um pouco maior de estudantes na faixa etária de 50 anos (14,5%) no doutorado, no comparativo com o mestrado de 9,3%. Vale ressaltar que alguns editais públicos que cumprem o papel de instrumentos de divulgação e valorização da política de desenvolvimento científico e tecnológico limitam a idade de seus participantes. Podemos citar como exemplo o Prêmio Mercosul de Ciência e Tecnologia, edição 2015, cujo regulamento pode ser encontrado em <http://premiomercosul.cnpq.br/web/pmct/> regulamento. A categoria Jovem Pesquisador (modalidade individual) está direcionada para graduados, estudantes de mestrado, mestres, estudantes de doutorado e doutores que tenham no máximo 35 anos de idade. Por um lado, isso não pode ser visto como discriminação positiva, focalizando um grupo etário/geração que ainda não goza de reconhecimento diante dos pares mais velhos, por outro, estudantes que se titulam com maior idade ficam impedidos de participar em tais editais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao combate das desigualdades educacionais da população negra no Brasil, notam-se, por um lado, as mudanças introduzidas, políticas de ações afirmativas na educação superior para a promoção da igualdade de oportunidades, como é o caso do estabelecimento de cotas para negros no acesso ao ensino superior público e no Programa Universidade para Todos (Prouni), voltado para instituições privadas. Será que os estudantes negros estão ingressando mais no ensino superior em universidades públicas pelas cotas, ou por meio do Prouni em universidades privadas? Esta é uma questão que fica como sugestão para futuras pesquisas sobre o tema das relações

raciais. Por outro lado, é de fundamental importância a prática de ações de monitoramento de indicadores que deem visibilidade à dinâmica das desigualdades raciais, bem como o acompanhamento das tomadas de decisões por parte de diversos agentes públicos e privados, no cotidiano do governo e da sociedade brasileira.

É nítido que as políticas públicas de inclusão são fundamentais para a superação de desigualdades, contudo, elas só se efetivam pela ação e pela força dos sujeitos e dos movimentos sociais.

Por fim, de um ângulo, nota-se que o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010) apresenta políticas voltadas para a formação e para a pesquisa, com avanços no que tange à produção de conhecimento nacional e à busca de novos conhecimentos no cenário internacional, de outro, é importante o monitoramento para identificar possíveis gargalos da pós-graduação brasileira que afetam as trajetórias com base em raça/cor. Como bem observou Artes (2015), o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010) não traz informações sobre o perfil racial dos discentes, a legislação aprovada, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) e a Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012), com vistas a diminuir as distâncias sociais entre brancos e negros na educação superior/pós-graduação.

Referências

ARTES, A. C. A. **Estudantes de pós-graduação no Brasil:** Distribuição por sexo e cor/raça a partir dos Censos Demográficos 2000 e 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/texto_Amelia.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2016.

Desigualdade de cor/raça e sexo entre estudantes e titulados na pós-graduação brasileira 2000 e 2010. Relatório de Pesquisa do Projeto Equidade na Pós-Graduação, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/pdf/pesquisa-desigualdades-de-cor-e-sexo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. de P. **O vermelho e o negro:** raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a

partir dos censos demográficos de 1960 a 2000 [Texto para discussão]. Rio de Janeiro: Ipea, 2004.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011**. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 3, de 10 nov. 1999.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010.** Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BROOKE, N. Perspectiva dos estudos negros e educação. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **Relações raciais e educação: Temas contemporâneos.** Niterói: Editora da UFF, 2002.

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional da Pós-Graduação:** PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010a. v. 1. 309 p.

_____. **Plano Nacional da Pós-Graduação:** PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010b. v. 2. 608 p.

CARVALHO, J. J. de. O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, 2005-2006.

CUNHA JÚNIOR, H. A formação de pesquisadores negros no Brasil. Plano 500 de Política Científica Nacional (uma proposta de um pesquisador militante). **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 3, n. 27, ago. 2003.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; MORATELLI, G. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014:** evolução temporal e impacto da Lei n° 12.711 sobre as universidades federais. Rio de Janeiro: UERJ, Gemma, 2014.

FCC – Fundação Carlos Chagas. **Concurso de pesquisa:** negras e negros nas Ciências. São Paulo, SP, 1 de março de 2016. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/images/negros-ciencias/edital.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

GUIMARÃES, R.; LOURENÇO, R.; COSAC, S. O perfil dos doutores ativos em pesquisa no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, n. 13, p. 122-150, dez. 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43. 2004.

JACCOUD, L. de B. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.); JACCOUD, L.; OSÓRIO, R.; SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 131-166.

NÓBREGA, F. R. Ações afirmativas e negros na pós-graduação: uma questão para todos. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E IDENTIDADES NA AMÉRICA LATINA, 9., Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009.

PAIXÃO, M. et al. (Org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil**: 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

RIBEIRO, M. S. **Diversidade cultural nas políticas públicas**: uma análise das Leis 10.693/03 e 11.645/08. 2011. Mimeografado.

RISTOFF, D.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des)encontros históricos e manutenção do *apartheid* socioeducacional. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 787-824, 2012.

ROSEMBERG, F. Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. **Coleção Textos FCC** (Impresso), v. 36, p. 3-100, 2013.

_____. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, 2001.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 31, p. 419-438, 2008.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SANTOS, A. S. dos. Metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-25, 2011.

SILVÉRIO, V. R.; PINTO, R. P.; ROSEMBERG, F. **Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOTERO, E. C. **Trajetória educacional de jovens negros beneficiados por políticas de ação afirmativa na cidade de Salvador**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, M. de P. **Negros na universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VELHO, L. O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 4, p. 23-28, 2007.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de Pós-graduação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004.

Aprovado em 14/03/2016

Recebido em 08/06/2016



O prédio Padre Joseph Cornelius Marie De Man, no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste), foi construído em 1971 e transformado em museu em 1993. O local guarda objetos e documentos de contribuição para a preservação da história institucional e regional.

Créditos: Rômulo Amaral



an

A importância do programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações

**The importance of the *Ciência sem Fronteiras* program:
the Australian case, first results and recommendations**

**La importancia del programa *Ciência sem Fronteiras*:
estudio del caso australiano, primeros resultados y
recomendaciones**

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.955>

Dileine Amaral da Cunha, doutoranda em Educação em Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e analista em ciência e tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasília, DF, Brasil. E-mail: dileinecunha@hotmail.com.

Ivan Rocha Neto, doutor em Eletrônica pela University of Kent, Canterbury, Reino Unido, e professor colaborador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasília, DF, Brasil. E-mail: neto-ivan@hotmail.com.

Resumo

O texto apresentado a seguir mostra a importância do programa Ciência sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira, com base em estudo de caso da Austrália. Esse país acolheu em suas universidades vários estudantes brasileiros contemplados com bolsas de estudo. A metodologia envolveu pesquisa documental e bibliográfica, incluindo consulta aos documentos dos organismos internacionais e dos governos australiano e brasileiro. Os resultados obtidos foram discutidos considerando-se o relatório final de avaliação elaborado pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação,

Comunicação e Informática do Senado Federal, bem como alguns artigos de análise crítica do programa.

Palavras-chave: Educação Superior. Internacionalização. Programa Ciência sem Fronteiras.

Abstract

The text below shows the importance of the *Ciência sem Fronteiras* program in the Brazilian higher education internationalization process, based on the case study of Australia. That country hosted in its universities several Brazilian students who were awarded with scholarships. The methodology involved documentary and bibliographic research, including consultation of documents prepared by international organizations and the Australian and Brazilian governments. The results obtained were discussed considering the evaluation final report prepared by the Commission of Science, Technology, Innovation, Communication and Informatics of the Federal Senate, as well as some articles of critical analysis of the program.

Keywords: Higher Education. Internationalization. *Ciência sem Fronteiras* Program.

Resumen

El texto presentado muestra la importancia del programa *Ciência sem Fronteiras* en el proceso de internacionalización de la educación superior brasileña, basado en el estudio de caso de Australia. Este país recibió en sus universidades varios estudiantes brasileños becados. La metodología abarcó investigación documental y bibliográfica, incluyendo consulta a documentos de organismos internacionales y de los gobiernos australiano y brasileño. Los resultados se discutieron teniendo en cuenta el informe final de evaluación realizada por la Comisión de Ciencia, Tecnología, Innovación, Comunicación e Informática del Senado Federal, así como algunos artículos de análisis crítico del programa.

Palabras clave: Educación Superior. Internacionalización. Programa *Ciência sem Fronteiras*.

1 INTRODUÇÃO

Na economia do conhecimento, o crescimento econômico e o desenvolvimento passam a depender mais das habilidades e dos produtos intelectuais. Meek (2004, p. 1025), referindo-se ao caso australiano, afirma que “o crescimento econômico da Austrália será cada vez mais vinculado à beca e menos à lã de carneiro [...].” São os novos desafios, assim postulados por Rocha Neto (2010, p. 59), que a educação superior e o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) são chamados a enfrentar.

A partir do 4º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), da década de 1990 em diante, o Brasil passou a tratar a internacionalização da pós-graduação como uma das metas centrais. O país sempre esteve atento às recomendações postuladas pelos organismos internacionais, que funcionam como embaixadores das nações centrais, no sentido de trazer, seja por meio de estatísticas, seja por meio de relatórios, o panorama da educação mundial. Documentos como o *Education at a Glance*, publicado anualmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e as estatísticas do Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), são fontes de análise e de influências.

O PNPG 2011-2020 reforça essa política ao priorizar a atração de pesquisadores e docentes estrangeiros e o envio de estudantes de doutorado pleno e pós-doutorado para períodos de formação no exterior, como forma de capacitação e transferência de conhecimento (CAPES, 2010, p. 22). Apesar de o SNPG estar consolidado e possuir *status* de política pública, há pouquíssimos estudantes e docentes estrangeiros no Brasil, como também há poucos estudantes brasileiros de doutorado em outros países, notadamente em áreas prioritárias, como as Engenharias. Nas melhores universidades do mundo, incluindo as australianas, aproximadamente 20% dos estudantes são estrangeiros.

O programa Ciência sem Fronteiras (CsF), instituído por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, se inscreve nesse contexto, ou seja, o da necessidade de colocar o país em circuito internacional e,

dessa forma, reduzir o atraso na área científica e tecnológica. Como postulado por Spears (2014), o programa é “um produto da economia global e nacional e resultado de uma era da informação tecnologicamente orientada”, que projeta o Brasil internacionalmente, como potencial econômico, em prol do desenvolvimento nacional.

O lançamento oficial do programa ocorreu em 26 de julho de 2011, na ocasião da 38^a Reunião Ordinária do Pleno do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), pelo então Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, Aloízio Mercadante (AVEIRO, 2014, p. 2). Entre os presentes, representantes do setor privado, responsável pelo aporte financeiro de 26 mil bolsas. O governo federal assumiu as demais 75 mil bolsas, ao custo, até 2015, de R\$ 10,5 bilhões (BRASIL, 2015b, p. 33).

Anseios de interesse nacional apontavam que, apesar de a ciência brasileira ter avançado muito nos últimos anos, ainda não alcançou o suficiente para posicionar o Brasil no patamar de desenvolvimento em que se encontram outros membros do BRICS (agrupamento de países para a cooperação econômica, formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), como Rússia e China, além da Coreia do Sul. Nesse sentido, a criação do CsF foi parte da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação do primeiro governo de Dilma Rousseff.

Segundo a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015 – Balanço das Atividades Estruturantes:

O programa Ciência sem Fronteiras (CsF) tem o objetivo geral de promover de maneira acelerada o desenvolvimento tecnológico e estimular os processos de inovação no Brasil por meio da qualificação de estudantes [...] **em áreas consideradas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento do País.** Complementarmente, visa promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de Programas Bilaterais e Programa para fixação parcial no País [...] (BRASIL, 2012, p. 18, grifo nosso).

Sobre as áreas estratégicas, apesar de apontarem a importância das Ciências Sociais e Humanas, Castro et al. (2012, p. 33) salientam que

as deficiências do Brasil em STEM, usando a abreviação em inglês para *Science, Technology, Engineering and Maths*, de fato existem. Segundo o PNPG 2011-2020, a formação de doutores em Humanidades, Ciências Biológicas e Saúde é consideravelmente maior do que nas Engenharias e isto deve ser mudado, “seja para atender as novas prioridades e ênfases do Plano, seja para fazer face aos desafios e gargalos, sob pena da inviabilização da Agenda Nacional da Pesquisa” (CAPES, 2010, p. 20).

A gestão do novo programa é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), com suas respectivas agências de fomento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essas agências, que desde a implantação do programa em 2011 ampliaram a concessão de bolsas ao exterior para além de 10 vezes, são responsáveis pelo lançamento das chamadas públicas, seleção e acompanhamento. Há ainda o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento e o Comitê Executivo, que auxiliam na governança das ações.

Apesar da sólida experiência das agências referidas em formação de recursos humanos, fomento à pesquisa no exterior, parcerias internacionais com agências congêneres e seleção por mérito, a dimensão e a ousadia do programa, juntamente com as pressões do governo federal, levaram à adequação dos processos dos setores internos envolvidos, sobretudo na área internacional e de informática. Foram necessários, por exemplo, ajustes para que as agências trabalhassem de forma conjunta, a transferência de técnicos das áreas fins para se dedicarem ao programa e a adequação da infraestrutura.

Do total de 101 mil bolsas previstas, a maioria (73%) foi destinada ao fomento da graduação sanduíche no exterior (CNPq, 2016). Nessa nova modalidade, o estudante pode fazer até dois semestres acadêmicos em outro país. O contato mais cedo com centros de excelência e de pesquisa no exterior visa ao aperfeiçoamento tanto do estudante quanto da instituição de ensino superior (IES). Visa ainda motivar o estudante a dar continuidade aos estudos no Brasil e no exterior.

Nas palavras de Pereira (2015, p. 109), a inclusão da graduação no programa de mobilidade internacional cria “condições para a popularização da ciência e para a melhoria da educação superior brasileira, uma vez que os estudantes retornam com novas ideias [...].” Afinal, ao retornarem da mobilidade acadêmica, após contato com novas metodologias e currículos, os estudantes, podem trazer inovações passíveis de serem adaptadas e internalizadas pelas instituições brasileiras.

Nesses termos, o presente artigo tem o propósito de examinar a relevância do programa Ciência sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira e a necessidade de sua continuidade como política pública, tomando como referência um estudo de caso em que são os bolsistas enviados para a Austrália. Acrescenta-se que a análise da experiência de internacionalização com a cooperação de instituições de pesquisa australianas é feita considerando a avaliação levada a efeito pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT) do Senado Federal e algumas críticas que têm sido feitas ao programa.

2 MATERIAL E MÉTODO

A metodologia envolveu pesquisa quali-quantitativa, análise documental e bibliográfica atual sobre o tema, incluindo livros, artigos, dissertações e teses, relatórios e *papers*, bem como a análise de dados estatísticos. A riqueza de contribuições que encapsulam um fato novo na história recente da educação superior brasileira e o impacto que a mobilidade acadêmica causa no processo de internacionalização e na economia do conhecimento geram uma produção de bibliografia rica em dados informativos, a exemplo dos relatórios da Unesco e do Banco Mundial, além de publicações dos governos brasileiro e australiano, amplamente consultadas para esta pesquisa.

3 O PAPEL DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O conceito de internacionalização ativa e passiva no campo da educação superior está presente na revisão de literatura sobre o tema, em especial nas publicações mais recentes, datadas do início do século XXI. Lima e Maranhão (2009, p. 585) afirmam que o termo “ativo” possui sentido positivo, uma vez que se refere a quem pratica uma ação e, portanto, tende a dominar, enquanto o termo “passivo” é negativo e está relacionado a quem é objeto da ação. Acrescenta-se que as nações do mundo estão divididas em três categorias: centrais, semiperiféricas e periféricas (WALLERSTEIN, 1976 apud LIMA; CONTEL, 2011, p. 363).

As nações centrais são as mais fortes e desenvolvidas, tanto política como economicamente, exportadoras de tecnologia e inovação, além de sediarem empresas transnacionais. As nações semiperiféricas têm o Estado como protagonista e financiador do desenvolvimento econômico e são responsáveis pelo equilíbrio do sistema mundial, uma vez que exploram as nações periféricas, ao mesmo tempo em que são exploradas pelas nações centrais. As nações periféricas são as mais pobres, sem capacidade de consumo, com uma economia pouco desenvolvida e baseada, na maioria das vezes, no setor primário.

Na análise do fluxo global de estudantes no ensino superior, proporcionada pelo Instituto de Estatística da Unesco (2016), as nações mais desenvolvidas e hegemônicas são também as que mais recebem estudantes internacionais. Dados de 2013 apontam que países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, França e Alemanha receberam metade dos 4,1 milhões de estudantes em mobilidade internacional. Esses países possuem políticas consolidadas voltadas à internacionalização da educação superior, com algumas exceções. Além do 100,000 Strong in the Americas, dos Estados Unidos, a União Europeia tem o programa Erasmus, inaugurado em 1987 para promover a mobilidade estudantil e a cooperação entre os países da Europa.

Knight (2005, p. 21-22 apud LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 585) salienta que a internacionalização da educação superior vai além da

mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, porque passa a envolver a “circulação de programas, abertura de *campi* e instalação de instituições fora do país de origem”. São inúmeros os benefícios da mobilidade internacional no processo de internacionalização, sendo o fortalecimento das redes de pesquisa um deles. Nesse sentido, “há pesquisa empírica para sugerir que essas redes servem como canais para o fluxo de conhecimento global em contextos locais” (MERLE; MEEK, 2013, p. 339, tradução nossa). No Brasil, a formação de redes de cooperação científica pode representar maiores ganhos para as instituições localizadas fora do centro (ROCHA NETO, 2010, p. 60).

O movimento do Sul em direção ao Norte, do periférico e semiperiférico em direção ao centro, predominante nos processos de internacionalização e mobilidade acadêmica é um exemplo de *soft power*. O movimento está relacionado à sociedade do conhecimento, à globalização e à competição inerente ao processo, em que é preciso competir para se ter *status* global (MURRAY et al., 2011). O termo *soft power* é um empréstimo da teoria das relações internacionais, postulado por Joseph Nye e Robert Keohane (2001), ao se referirem a fenômenos da era neoliberal.

Trata-se da influência que algumas nações, em geral com boa reputação internacional, exercem sobre as outras, sem a necessidade do uso da força ou da coerção (*hard power*). Ao contrário, o *soft power* ocorre quando um país consegue fazer com que outros países adotem e concordem com seus valores culturais, intelectuais etc. (KEOHANE; NYE, 2001, p. 221-224). Daí a importância de uma estratégia de internacionalização que efetivamente contribua para o avanço da ciência e da tecnologia em perspectiva de desenvolvimento sustentado.

Dessa forma, o CsF é um marco no sentido de projetar o Brasil internacionalmente, além de colaborar em larga escala com o processo de internacionalização das universidades brasileiras. Estudiosos passaram a incluir o Brasil no rol dos países em desenvolvimento que financiam programas específicos de internacionalização. Merle e Meek afirmam que, “[...] pelo menos no caso brasileiro, o foco é em ter cientistas e jovens pesquisadores por uma temporada no exterior” (2013, p. 335, tradução nossa).

Os destinos preferidos dos estudantes brasileiros são: Estados Unidos, Portugal, França, Alemanha e Reino Unido (UNESCO/UIS, 2016), ficando a Austrália na sétima posição depois da Espanha. No CsF, os países que mais receberam estudantes foram Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França e Austrália. Registre-se que a Austrália tem sido um referencial na recepção de estudantes internacionais.

O programa de mobilidade brasileiro tem influenciado positivamente os trabalhos desenvolvidos pela Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai). Muitas universidades que ainda não tinham escritório de relações internacionais passaram a ter, com vistas a tratar da internacionalização de forma institucionalizada. Nas palavras de Castro et al. (2012, p. 35):

[...] o programa Ciência sem Fronteiras pode significar uma virada importante para a educação superior e a ciência e tecnologia do país. Ele rompe com um certo provincianismo que parecia ter se acentuado no setor, nos últimos anos, e confirma a vocação do país em ter uma participação cada vez maior, mais competente e mais competitiva no mundo atual, onde os conhecimentos de alto nível são o fator mais escasso.

As exigências do processo seletivo do CsF provocaram uma corrida pelo domínio de idioma estrangeiro. Ainda nos primeiros editais em 2012, percebeu-se que o Brasil era um país monoglotânia. A recente revisão crítica publicada na revista *Ensino Superior* confirma este fato, ao afirmar que o CsF mostrou que o Brasil possui “pouco domínio [...] de comunicação em outros idiomas, o que por muitos anos vem deixando o país à parte das discussões mais importantes em diferentes áreas” (STALLIVIERI, 2016). A criação do projeto Idiomas sem Fronteiras (IsF) veio, em parte, preencher essa lacuna. Trata-se de uma iniciativa do MEC-Capes, para o incentivo do ensino de línguas estrangeiras nas universidades brasileiras. O projeto viabiliza a participação de estudantes no CsF e em outros programas de mobilidade internacional.

4 O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA AUSTRÁLIA: DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A Austrália possui seis estados e dois territórios, sendo a governança da educação compartilhada nas esferas federal, estadual e territorial. A educação internacional é um dos maiores serviços de exportação, tendo injetado 16,3 bilhões de dólares australianos na economia do país entre 2013 e 2014 (AUSTRALIA, 2014). A educação superior é responsável por 68% desse montante. De acordo com o *Country Education Profiles* (2015a), a Austrália possui 43 universidades multidisciplinares, sendo 37 instituições públicas, três particulares, uma de especialização e duas estrangeiras, que possuem autonomia para definir currículos, carga horária, estrutura e orçamento.

A convivência multicultural ativa é importante para a construção de parcerias duradouras, capazes de movimentar a economia e mostrar a Austrália para o mundo, como sendo um provedor de educação de classe mundial. Os principais parceiros, no que tange a publicações conjuntas, são os estadunidenses, os britânicos e os chineses. Contudo, a expansão é necessária e, neste sentido, a América Latina é região estratégica nas políticas de internacionalização do país. O ensino superior é parte da política pública intitulada *Australian Qualifications Framework* (AQF), cuja estrutura taxonômica de níveis e tipos de títulos incorpora a qualificação de cada setor da educação, da escola primária à universidade e, ainda, à formação profissional. A flexibilidade da estrutura permite alinhamento entre os diversos níveis, sendo que um nível pode ter mais de um tipo de qualificação.

A avaliação da educação superior é feita pela *Tertiary Education Quality and Standards Agency* (TEQSA), com base no *Higher Education Standards Framework*. Com regime estatutário independente e membros nomeados pelo Ministro da Educação, a agência é responsável pelo credenciamento e recredenciamento de cursos e instituições de ensino superior. Esse sistema complexo de avaliação é resultado da revisão do ensino superior idealizada pelo governo australiano em 2008 e conduzida por um grupo de especialistas independentes. O trabalho resultou no relatório conhecido como *Bradley Review* (BRADLEY et al., 2008).

Os estudantes internacionais estão sob a égide do *The Education Services for Overseas Students Act 2000* (ESOS Act), o qual garante a oferta de ensino de alta qualidade compatível com os valores de anuidades cobrados. Ademais, o documento contendo as políticas de internacionalização, o *Draft National Strategy for International Education* (AUSTRALIA, 2015b), foi publicado como rascunho de consulta em 2015. A redação final deverá atender plenamente às expectativas e demandas do país.

Apesar de os estudantes arcarem com os custos da educação superior, há investimento público nas instituições de ensino e pesquisa, cujos valores podem variar de acordo com o processo de avaliação. As contribuições e as formas de pagamento e financiamentos disponíveis dependem do tipo de estudante e de instituição de ensino, e tanto podem ser pelo *Commonwealth Grant Scheme* tanto pelos chamados *fee-paying* (AUSTRALIA, 2015a, p. 19). Estas ações fazem parte do conjunto de recomendações postuladas pelo Banco Mundial (1994), em *Higher Education: The Lessons of Experience*. É interessante notar que:

Foi um governo trabalhista que, no fim dos anos 1980, acabou introduzindo essa tendência de maior diversificação do financiamento da educação superior australiana. O atual governo de coalizão liberal, que chegou ao poder em 1995, acelerou essa tendência reduzindo, em termos reais, a participação financeira direta da União na educação superior e aumentando substancialmente o ônus financeiro assumido pelos alunos. (MEEK, 2004, p. 1026).

Nesse trecho Meek (2004) se refere ao primeiro-ministro australiano do partido liberal, John Howard, que deu continuidade ao processo de redução do financiamento público à educação superior, iniciado por Bob Hawke, do partido trabalhista, na década de 1980. Todavia, em 2007, Howard cedeu lugar ao partido trabalhista novamente e, apesar da alternância de ideologias, as políticas educacionais não foram modificadas. Meek (2002, p. 159), citado por Sguissardi (2002, p. 13), confirma a afirmação e complementa informando que os últimos líderes australianos têm priorizado a competição, as relações de mercado e a privatização nas ações relacionadas ao ensino superior.

A Austrália tem o segundo melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do mundo e universidades bem conceituadas internacionalmente. Segundo o ranking *QS Top Universities*, Melbourne e Sydney estão entre as cinco melhores cidades do mundo para universitários. O visto australiano permite trabalhar tempo parcial durante os estudos e há grande incentivo ao equilíbrio entre trabalho e lazer.

Cabe mencionar que, diante da necessidade de diversificação do modelo universitário australiano, da real necessidade de competir globalmente e de angariar outras fontes de recursos que não somente as públicas, a estrutura administrativa das instituições de ensino superior sofreu alteração, de forma a melhor gerir os recursos. “Modificam-se igualmente as relações internas entre unidades, departamentos acadêmicos [...] seguindo os moldes que os princípios de mercado impõem às relações entre instituições, governos e o campo empresarial” (SGUSSARDI et al., 2005, p. 20).

Quadro 1 – Classificação das universidades australianas parceiras do CsF

Grupo	Universidades	The Times Higher Education	QS Top Universities	ARWU Shanghai Academic
Go8	<i>University of Melbourne</i>	33	42	44
	<i>Australian National University</i>	52	19	77
	<i>University of Sydney</i>	56	45	101-150
	<i>University of Queensland</i>	60	46	77
	<i>Monash University</i>	73	67	101-150
	<i>University of NSW</i>	82	46	101-150
	<i>University of Western Australia</i>	109	98	87
	<i>University of Adelaide</i>	149	113	151-200
ATN	<i>Queensland University of Technology</i>	251-300	263	401-500
	<i>University of Technology of Sydney</i>	201-250	218	301-400
	<i>University of South Australia</i>	351-400	288	N/A
	<i>RMIT University</i>	401-500	273	N/A
	<i>Curtin University</i>	401-500	284	201-300

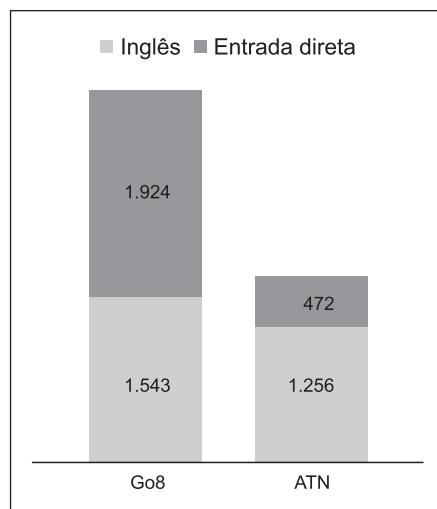
Fonte: elaboração própria com base em dados da Australian Education Network.

No âmbito do CsF, dois acordos foram assinados com a Austrália. O primeiro deles foi com o *Group of Eight* (Go8), do qual fazem parte oito universidades de pesquisa. O Go8 preocupa-se com a construção de redes nacionais e internacionais, na busca de soluções para os problemas que assolam a Austrália e também outros países do mundo. O segundo acordo foi assinado com a *Australian Technology Network* (ATN). Trata-se de uma aliança de cinco universidades de tecnologia focadas na pesquisa aplicada às demandas da indústria e do governo. O Go8 e a ATN são representadas no Brasil pelo *Latino Australia Education* e a *Australian Centre*, respectivamente, que fazem a colocação dos estudantes nas universidades.

Do total de 73.353 bolsas implementadas no CsF na modalidade graduação sanduíche (SWG), 6.583 (9%) foram para a Austrália (CNPq, 2016). Este número refere-se ao total de bolsas implantadas pela Capes e pelo CNPq. As agências dividiram os países participantes do programa, em prol do melhor gerenciamento do elevado número de bolsas. As chamadas públicas realizadas para a Austrália ficaram na gestão do CNPq. Mas existem estudantes nesse país enviados pela Capes devido à transferência de candidatura entre países.

As figuras a seguir mostram a evolução das chamadas públicas realizadas para a Austrália pelo CNPq, os números de estudantes que ingressaram em cursos de inglês e graduação sanduíche, área de interesse e outras informações. Desde o início do programa, foram realizadas dez chamadas públicas SWG. Os estudantes puderam fazer até seis meses de inglês, a depender da proficiência no idioma, seguidos de 12 meses de SWG, incluindo dois ou três meses de estágio em empresa e/ou laboratório de pesquisa.

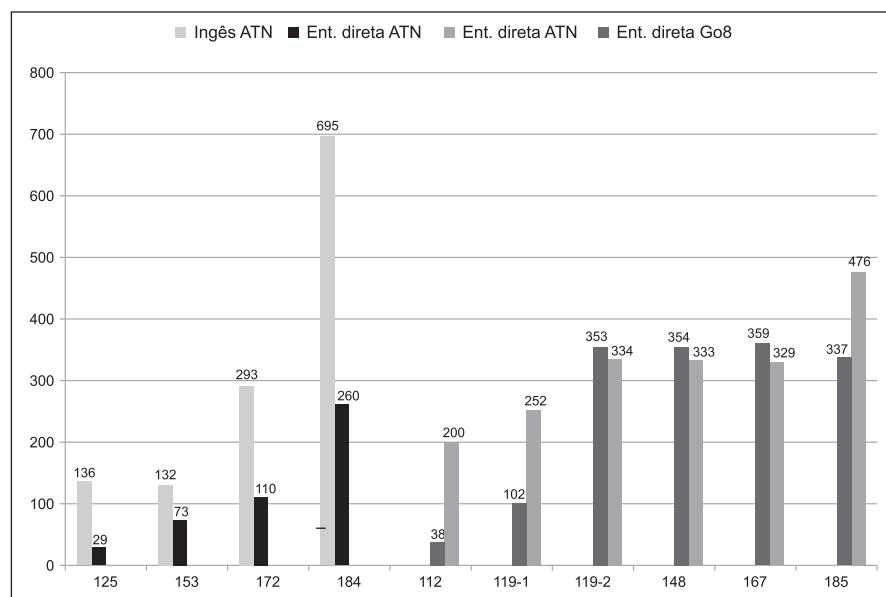
Figura 1 – Bolsas implementadas entre 2012 e 2015



Fonte: elaboração própria com base em dados da Latino Australia Education e da Australian Centre.

Os estudantes do CsF com a proficiência no idioma inglês exigida pelas universidades australianas entram diretamente no programa *study abroad* (que é classificado como *Other Non AQF Award*, por não estar entre as qualificações do AQF). Nesse programa, o estudante pode estudar até 12 meses na graduação, sem prejudicar a vida acadêmica, uma vez que os créditos devem ser aproveitados no Brasil. Os estudantes que não têm proficiência em inglês para entrada direta no *study abroad*, mas que comprovam exames de IELTS ou TOEFL iBT com pelo menos 5.0/35, fazem até seis meses de curso de inglês antes de ingressarem na universidade. Os cursos de inglês se enquadram na categoria ELICOS (*English Language Intensive Courses for Overseas Students*).

Figura 2 – Evolução das bolsas implementadas por chamada inglês x entrada direta

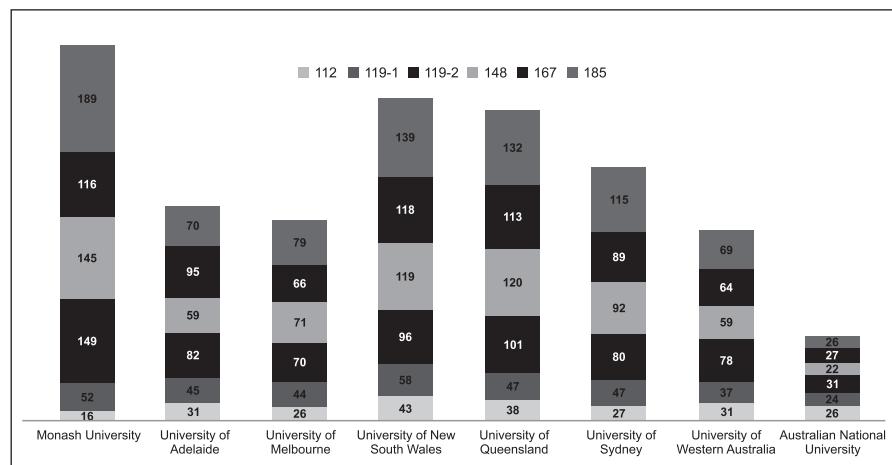


Fonte: elaboração própria com base em dados da Latino Australia Education e da Australian Centre.

A Figura 1 mostra que, do total de 5.195 bolsas, 2.396 foram para estudantes que iniciaram a mobilidade diretamente no *study abroad* e 2.799 para os que precisaram de até seis meses de curso de inglês antes de ingressarem nas universidades. Na Figura 2, é possível analisar os números por chamada publicada. Os estudantes puderam escolher a universidade de destino, a qual avaliou o currículo e a área de interesse. No Go8, há maior equilíbrio entre estudantes que iniciaram com o curso de inglês e os que entraram no *study abroad*.

Notadamente, as universidades do Go8 são as que estão mais bem colocadas nas classificações internacionais (Quadro 1). É possível inferir que os estudantes que escolheram as universidades do Go8 possuem maior proficiência no idioma inglês. Estes estão melhor preparados para enfrentar um dos maiores desafios do CsF, que é a barreira linguística. Nas chamadas para a ATN (Chamadas 125 a 184), o número de estudantes que iniciaram a mobilidade com curso de inglês é crescente. Ou seja, quanto melhor a proficiência no idioma inglês, maior é a chance de alocação nas melhores universidades.

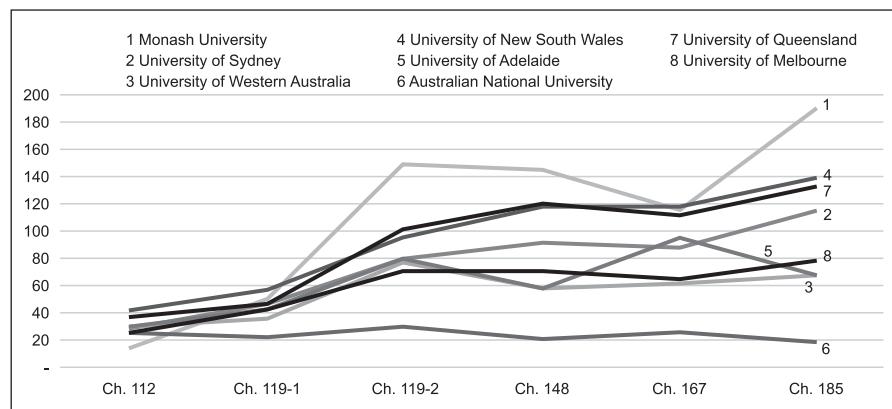
Figura 3 – Go8: Distribuição das bolsas implementadas por chamada versus universidades



Fonte: elaboração própria com base em dados da Latino Australia Education.

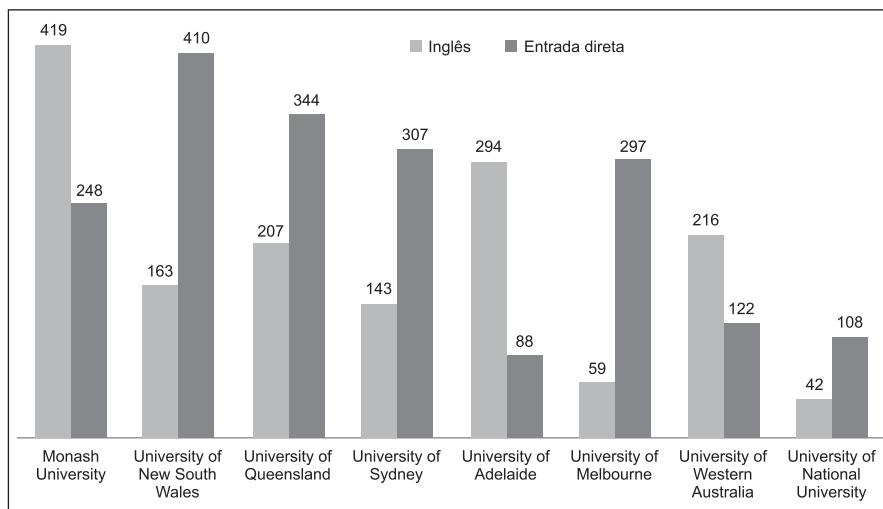
O calendário acadêmico australiano segue o Hemisfério Sul. A primeira entrada de estudantes do CsF ocorreu em julho de 2012 (Chamada SWG CNPq/Capes/Go8 112/2012), sendo que as últimas ocorreram no decorrer de 2015 (Chamada SWG CNPq/Capes/ATN/2014; Chamada SWG CNPq/Capes/Go8 185/2014), a depender dos meses de curso de inglês necessários.

Figura 4 – Go8: Tendência de recepção de estudantes versus universidades



Fonte: elaboração própria com base em dados da Latino Australia Education.

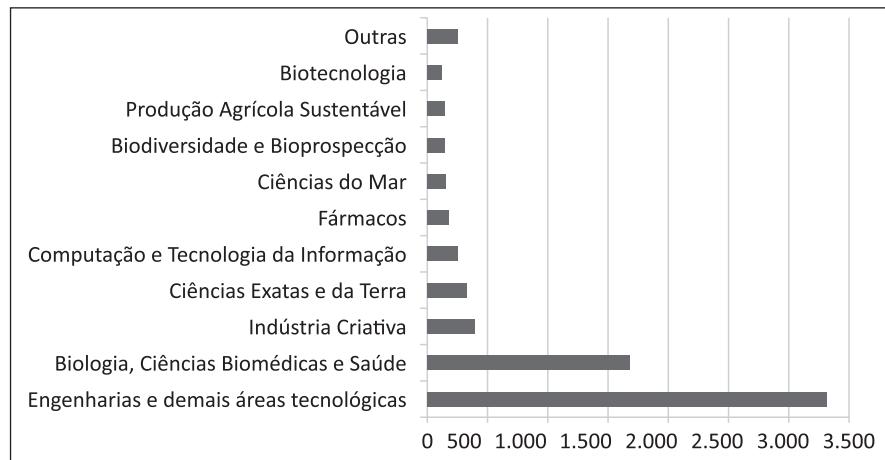
Figura 5 – Go8: Distribuição das bolsas implementadas por universidade inglês versus entrada direta



Fonte: elaboração própria com base em dados da Latino Australia Education.

A *Australian National University* é a mais bem colocada nas classificações e a que possui menos estudantes do CsF. A *Monash University* é a que mais possui estudantes CsF (Figura 3). A Figura 4 ilustra a tendência de recepção de estudantes pelas universidades do Go8. Uma das críticas feitas ao programa se refere à predominância de estudantes alocados em instituições que não estão entre as melhores do mundo. No caso australiano, 67% dos estudantes foram alocados nas universidades do Go8. Estas universidades, além de ocuparem as melhores posições nas classificações do Quadro 1, possuem mais estudantes que iniciaram a mobilidade diretamente no *study abroad* (Figura 5).

Figura 6 – Áreas prioritárias CsF na Austrália

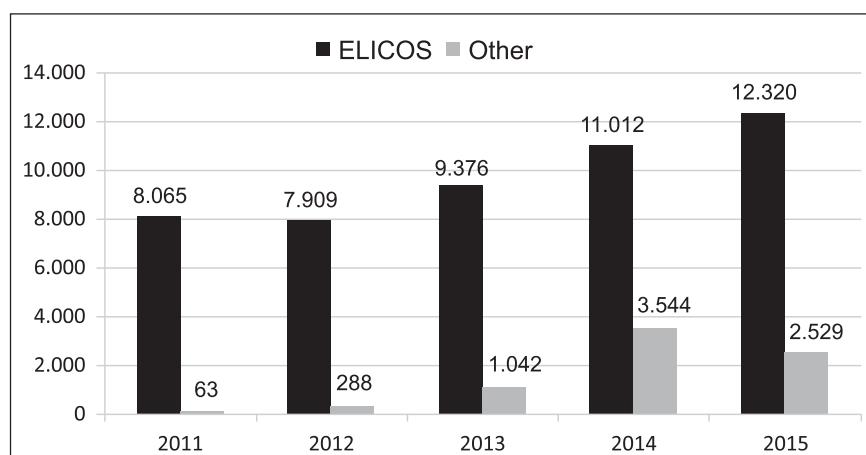


Nota: inclui todas as modalidades de bolsas implementadas no CsF (CNPq, Capes). A graduação equivale a 93% do total de bolsas.

Fonte: elaboração própria com base em dados do CNPq, 2016.

A Figura 6 mostra as principais áreas de conhecimento dos estudantes CsF na Austrália. Os graduandos das engenharias e demais áreas tecnológicas são os que preferem as universidades australianas, o que vai ao encontro dos objetivos do CsF. O Brasil é o sexto país que mais enviou estudantes internacionais à Austrália em 2015, atrás da China, Índia, Vietnam, Coreia do Sul e Malásia (AUSTRALIA, 2016a). Há uma pequena diferença entre a proporção de homens e mulheres (47,8% e 52,2%, respectivamente), sendo que a maioria tem entre 20 e 24 anos (AUSTRALIA, 2015d).

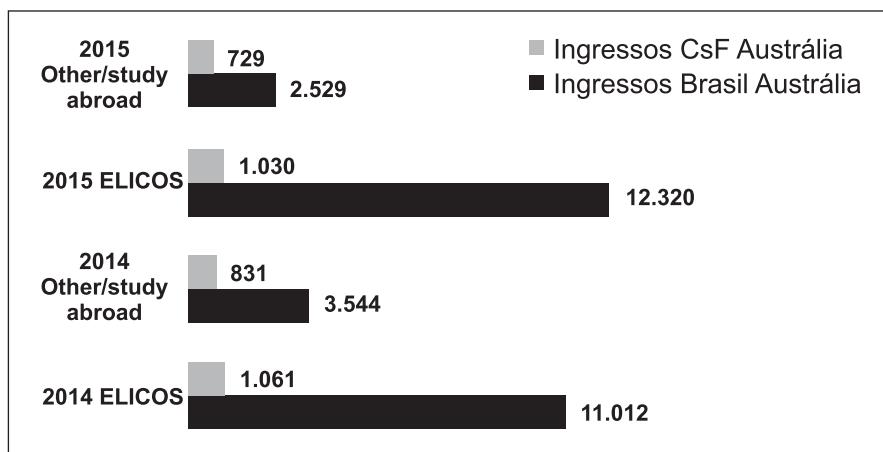
Figura 7 – Distribuição dos estudantes brasileiros na Austrália 2011-2015



Fonte: elaboração própria com base em dados da International Student Data by Nationality – Brazil.

A Figura 7 mostra a evolução no número de estudantes brasileiros que escolheram a Austrália para estudar entre 2011 e 2015. A procura pelo ELICOS é consideravelmente maior. Entretanto, após a criação do CsF, há crescimento exponencial em *Other*, que incorpora os estudantes que ingressam direto no *study abroad*.

Figura 8 – Impacto do CsF nos totais de estudantes brasileiros na Austrália 2014-2015



Fonte: elaboração própria com base em dados da Latino Australia Education, da Australian Centre e da International Student Data by Nationality – Brazil.

Mais da metade dos brasileiros que estudam na Austrália estão matriculados em cursos de inglês. A Figura 8 mostra que a contribuição dos ingressos pelo CsF nesses cursos não é grande. No *study abroad*, há mais ingressos pelo CsF, o que é explicado pelo processo de seleção mais rígido estabelecido pelas universidades australianas. Entretanto, o impacto poderia ser maior, haja vista o fato de que os estudantes, após o período de curso de inglês, ingressam no *study abroad*. Entretanto, os estudantes são contabilizados como ELICOS, de acordo com o *International Student Data by Nationality* (AUSTRALIA, 2015c). O Brasil ocupa o 2º lugar no total de ingressos de estudantes internacionais na Austrália na categoria *Other Non AQF Award*, após os Estados Unidos (AUSTRALIA, 2015e).

5 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA COMISSÃO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMÁTICA (CCT) DO SENADO FEDERAL

A CCT, presidida pelo Senador Cristovam Buarque, do Distrito Federal, elegeu como política pública para avaliação em 2015 o tema “Formação de Recursos Humanos, com especial enfoque para o programa Ciência sem Fronteiras”. Tornou-se relevante avaliar aspectos positivos e negativos do CsF, em prol do incentivo cada vez mais necessário às ações que preconizem a capacitação de recursos humanos em ciência, tecnologia e inovação.

É importante ressaltar que, apesar de o processo de avaliação realizado pela CCT ter englobado todas as modalidades de bolsas e todos os países destino do CsF, os resultados e recomendações se aplicam ao estudo de caso realizado nesta pesquisa, a saber, o envio de estudantes para Austrália. Do total de 14.627 respondentes da pesquisa, 998 foram para a Oceania, sendo a maioria das bolsas implementadas para a Austrália.

Acrescenta-se que um dos autores deste artigo participou de duas missões ao país. A primeira, em 2012, para compor delegação brasileira de educação superior, e a segunda, em 2015, para participar de intercâmbio científico. Nas duas ocasiões, foi possível observar, mediante visitas às universidades do Go8 e da ATN e a órgãos do governo, o desenvolvimento, as dificuldades e acertos do CsF, o que serviu de subsídio para análises e comparações no estudo aqui apresentado.

O processo de avaliação visou à busca de soluções para as falhas existentes e a apresentação de recomendações em direção ao aperfeiçoamento do CsF, de modo que o programa pudesse ser continuado sem cortes orçamentários. A metodologia compreendeu: análise de informações publicadas e concedidas pelos atores envolvidos no processo, tais como Capes e CNPq; coleta de dados de ex-bolsistas e bolsistas; realização de três audiências públicas, com a participação destes e de outros atores da comunidade científica, como algumas universidades públicas federais e estaduais, o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); e parceria com o DataSenado e a Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle do Senado Federal (Conorff).

O relatório final, nº 21/2105, foi apresentado pelo Senador gaúcho Lasier Martins, em 15 de dezembro de 2015, na 1^a Sessão Legislativa da 55^a Legislatura, contendo os resultados e recomendações que embasam o Projeto de Lei nº 798, de 2015, em tramitação no Senado Federal. Sobre as falhas apresentadas, citam-se as que não foram passíveis de solução no curto prazo, entre elas, a pouca ou nenhuma participação das IES de origem na escolha das disciplinas e nas negociações dos acordos; a maior parte das bolsas na modalidade SWG; a falta de atrativos aos pesquisadores estrangeiros e os entraves burocráticos para sua legalização no Brasil; reduzido número de estudantes nas melhores universidades do mundo, o que não se aplica ao caso australiano, uma vez que 67% dos bolsistas foram alocados nas melhores universidades, conforme mencionado anteriormente; a concentração de estudantes em alguns países; a falta de orientação para envio de relatório técnico; a baixa participação da iniciativa privada; e a concessão de bolsas a estudantes provenientes de famílias com poder aquisitivo elevado.

A propósito, de acordo com as metas do programa, se as bolsas de SWG superaram as metas em 14%, as de doutorado pleno ficaram aquém do desejado em 25,5% (CNPq, 2016). De fato, esperavam-se mais candidatos qualificados às bolsas de pós-graduação, as quais poderiam ter sido ofertadas mediante melhor planejamento do programa. Entretanto, a CCT acredita que o programa possui mérito no sentido de ter projetado o país internacionalmente e criado oportunidades para ampliação da competência técnico-científica do país.

Sublinhe-se ainda que foram inúmeras as visitas de grupos estrangeiros, instituições de ensino e pesquisadores ao Brasil entre 2012 e 2015. Como exemplo, a Austrália promoveu seminários internacionais com a presença de pesquisadores brasileiros e australianos. A intenção foi a de aproximar os países, na busca de soluções para os problemas que possuem e que, em alguns casos, são semelhantes.

As recomendações para a segunda fase do programa são:

- Dar continuidade ao CsF;
- Transformar o CsF em política pública;
- Diversificar as fontes de financiamento, por meio de parcerias com o setor privado;
- Priorizar a pós-graduação;
- Facilitar a comunicação entre universidades de origem e de destino;
- Fazer prevalecer os critérios de equidade, sem deixar de fora os melhores estudantes;
- Viabilizar, dentro das possibilidades, programas de financiamentos voltados aos estudantes de melhor nível socioeconômico;
- Atrair mais professores e pesquisadores internacionais ao Brasil;
- Reduzir a burocracia inerente à instalação de professores e pesquisadores internacionais no Brasil;
- Aumentar o envio de estudantes para as melhores universidades do mundo;
- Capacitar as agências e universidades para a elaboração dos projetos de pesquisa;
- Intensificar o apoio acadêmico e emocional oferecido aos estudantes;
- Intensificar o acompanhamento na escolha das atividades acadêmicas que serão cursadas no exterior;
- Corrigir impedimentos que levem ao não reconhecimento de créditos;
- Promover avaliações quantitativas e qualitativas do programa;
- Estimular a avaliação dos resultados do programa pelas universidades;
- Intensificar o investimento público e privado, com vistas à inovação dos laboratórios de pesquisa das instituições brasileiras (BRASIL, 2015b).

Estas recomendações chegaram em momento oportuno. Em 25 de junho de 2014, a Presidência da República lançou o Ciência sem Fronteiras 2.0, com início a partir de 2015, no segundo mandato de Dilma

Rousseff. No entanto, diante dos últimos acontecimentos políticos e econômicos que assolam o Brasil, até o presente momento, nenhuma nova chamada pública foi lançada para oferta de bolsas SWG.

Sendo uma das etapas do processo avaliativo, a pesquisa de opinião realizada entre os dias 1º e 28 de setembro de 2015 pelo DataSenado de forma *on-line* (BRASIL, 2015c) compreendeu as principais vertentes. De uma população de 82.229 bolsistas e ex-bolsistas (26% bolsistas e 74% ex-bolsistas) de todas as modalidades de bolsa, apenas 18% retornaram à pesquisa por *e-mail*.

Apesar de o índice de respondentes ser baixo, o processo de avaliação proposto e realizado pela CCT foi importante por ter divulgado os primeiros resultados oficiais do CsF. Entre os mais relevantes, menciona-se a experiência de fazer mobilidade internacional avaliada como ótima para 85% dos respondentes; a satisfação dos estudantes com o programa, em que 48% estão muito satisfeitos e 44% satisfeitos; e, a qualidade do curso realizado no exterior, com a maioria das respostas variando de 'Ótimo' (54%) a 'Bom' (30%). O interesse por pesquisa aumentou para 57% dos bolsistas, e 58% tornaram-se fluentes no idioma do país de destino.

Os resultados são de real importância para análise do alcance das metas do CsF, em especial quando 67% dos ex-bolsistas declararam manter ativa a rede acadêmica, 68% conseguiram multiplicar os conhecimentos adquiridos fora no Brasil e 53% afirmaram se dedicar mais aos estudos após o período de mobilidade acadêmica. Acrescenta-se que 53% dos respondentes querem trabalhar no Brasil, o que chama a atenção para a necessidade de se estabelecer ambiente profissional inovador e competitivo para a permanência dos ex-bolsistas do programa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não resta dúvida de que o CsF foi uma política do governo Dilma Rousseff para alavancar o desenvolvimento do Brasil por meio

da capacitação de estudantes e pesquisadores no exterior. De forma passiva, o Brasil enviou estudantes para fora do país como jamais o fizera em sua história, o que projetou a ciência e a educação brasileiras internacionalmente. Esse movimento pode ser considerado como exceção entre os países semiperiféricos, ao se tratar de políticas de internacionalização, ainda que temporária.

É certo que muitas críticas têm sido feitas, destacando-se, entre elas, a da SBPC, sobre o uso do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) como recurso principal do programa. O fundo foi criado para fomentar a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação, que ficam prejudicados. Com efeito, a presidente da SBPC, Helena Nader, afirmou ao *Jornal da Ciência* que o CsF está “depauperando o FNDCT, que não foi criado para isso”, apesar de elogiar o programa (apud MONTEIRO, 2016). Outra preocupação partiu de Cláudio de Moura Castro e outros e é referente às bolsas de curta duração do tipo “sanduíche”, que, pela falta de planejamento, juntamente com a ênfase nas concessões, podem não trazer benefícios sólidos (2012, p. 32).

Em que pesem essas críticas, é consenso que a mobilidade acadêmica é capaz de mudar a vida de quem a usufrui, por meio da capacitação educacional, intercultural, profissional e pessoal (DWYER; PETER, 2008 apud MURRAY et al., 2011, p. 23). Nesse sentido, o CsF veio para oportunizar aos brasileiros de todas as classes sociais uma das melhores experiências de vida, com impactos duradouros.

Apesar de sua relevância, dos aspectos positivos e das recomendações feitas pela CCT, que sugeriu a continuidade do CsF, algumas ponderações precisam ser feitas caso o cenário político econômico do país permita a continuidade do programa. Entre as sugestões, chama-se a atenção para a prioridade à pós-graduação. O programa concentrou-se excessivamente em bolsas de graduação sanduíche. É fundamental ampliar as bolsas de pós-doutoramento em áreas estratégicas e em instituições estrangeiras reconhecidas internacionalmente.

Sobre esse aspecto, os gestores da política científica e tecnológica da Austrália, em diversos depoimentos colhidos na ocasião das missões,

salientaram a importância da cooperação científica concentrada na pós-graduação, o que coincide com as críticas apontadas. Do total de bolsas implementadas para a Austrália, apenas 7,5% foram para a pós-graduação (CNPQ, 2016). O país tem algumas das melhores universidades do mundo, que o ajudaram a lograr 15 Prêmios Nobel e que devem ser consideradas quando se pretende priorizar a pós-graduação.

Outra recomendação da CCT foi a de aumentar a presença de estudantes nas melhores universidades estrangeiras. Essa sugestão é importante, pois nem sempre os estudantes brasileiros foram direcionados para as melhores universidades. Vale ressaltar que o modelo australiano é exemplo a ser seguido, uma vez que foi capaz de absorver dois terços dos estudantes nas melhores universidades locais, certamente, devido aos critérios mais rígidos na seleção.

Nessa mesma linha, insere-se a recomendação de atrair pesquisadores estrangeiros que possam contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional. O programa pouco avançou nessa direção. As leis brasileiras necessitam de revisão, no sentido de facilitar a entrada de pesquisadores, assim como os laboratórios e universidades devem ser internacionalizados o suficiente para recebê-los. Isso feito, não será muito difícil conquistar também os egressos do CsF, para que permaneçam no país em condições favoráveis de estudo, pesquisa e trabalho.

Os primeiros resultados proporcionados pela avaliação do programa pela CCT foram positivos, a ponto de subsidiar a recomendação de transformá-lo em política pública. Afinal, os ganhos para a internacionalização da educação superior entre 2011 e 2015 foram consideráveis. O número de ex-bolsistas que mantêm a rede de contato estabelecida no exterior é significativo. Este fato pode vir a intensificar a cooperação técnico-científica entre o Brasil e outros países. As redes podem ser usadas em benefício local, promovendo a mobilidade nacional de conhecimento, com a participação das universidades e instituições de ensino brasileiras.

Ressalte-se que as últimas visitas de instituições de pesquisa australianas ao Brasil estiveram focadas na pós-graduação e nas

parcerias técnico-científicas entre os dois países. Estas têm avançado, haja vista os últimos acordos de cooperação assinados com instituições voltadas à pesquisa, como a Fundação Araucária e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), para não mencionar outras.

A antecipação do contato de estudantes com a pesquisa ainda na graduação pode ter ofuscado a pós-graduação num primeiro momento, uma vez que a maioria das bolsas no CsF foi concedida à graduação. Mas esses estudantes são os candidatos em potencial às bolsas de pós-graduação no curto prazo, com a vantagem de estarem mais amadurecidos. Isto pode resultar no aumento de publicações conjuntas e também em pesquisa patenteada.

Em suma, é um desafio na atual conjuntura política e econômica do Brasil. Entretanto, a educação, a ciência e a tecnologia não deveriam transitar nas listas de cortes orçamentários. As recomendações propostas pela CCT, seja a de diversificar as fontes de financiamento, seja a de intensificar o investimento público e privado, são soluções em prol da continuidade do CsF 2.0 e do desenvolvimento do país. Há urgente necessidade de que a política de ciência e tecnologia evolua para o *status* de política pública e, assim, reste menos sujeita a oscilações do mundo político e econômico.

Referências

AUSTRALIA. Australian Government. Department of Education and Training. **Country Education Profiles**. Australia, 2015a. 76 p. Disponível em: <https://international.education.gov.au/Documents/ED15-0091_INT_Australia_Country_Education_Profile_2015_ACC.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. Australian Government. Department of Education and Training. **Draft National Strategy for International Education**. For consultation. April 2015b. 87 p. Disponível em: <<https://international.education.gov.au/International-network/Australia/InternationalStrategy/>>

Documents/Draft%20National%20Strategy%20for%20International%20Education.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. Australian University Rankings. **Australian Education Network**. Disponível em:<<http://www.australianuniversities.com.au/rankings/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Export income to Australia from international education activity in 2013-14. **Research Snapshot**, Nov. 2014. Disponível em: <<https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Documents/Export%20Income%20FY2013-14.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. **International student data by nationality Brazil**. 2015c. Disponível em: <<https://internationaleducation.gov.au/research/international-student-data/pages/default.aspx>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. International student number 2014. **Research Snapshot**, Mar. 2015d. Disponível em: <<https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Documents/International%20Student%20Numbers%202014.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. International students studying non-award courses. **Research Snapshot**, Aug. 2015e. Disponível em: <<https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Documents/International%20Students%20studying%20non-award%20courses.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

_____. Record numbers of international students choose Australia. **Media Release**, Feb. 2016. Disponível em: <<https://ministers.education.gov.au/colbeck/record-numbers-international-students-choose-australia>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

AUSTRALIAN CENTER. **Dados Gerais CsF ATN 2011-2015** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dileine.cunha@cnpq.br> em 23 fev. 2016.

AVEIRO, T. M. M. O Programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. **Tear: Revista de Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/213>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Higher Education: The Lessons of Experience**. Washington, 1994. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/07/19/000009265_3970128113653/Rendered/PDF/multi_page.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BRADLEY, D. et al. **Review of Australian Higher Education – Final Report**. Canberra: DEEWR, 2008. 271 p. Disponível em: <<http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A32134>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015**. Balanço das Atividades Estruturantes 2011. Brasília: MCTI, 2012. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0218/218981.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. Senado Federal. **Pesquisa de Opinião**: Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, out. 2015a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/pdf/RelatrioDataSenado_CinciasemFronteiras.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. **Relatório n° 21/2015-CCT**. Brasília, 15 dez. 2015b. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/185018.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. **Requerimento n° 4/2015-CCT**. Brasília, 10 mar. 2015c. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119979/pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010. v. 1. 309p.

CASTRO, C. de et al. Cem Mil Bolsistas no Exterior. **Interesse Nacional**, São Paulo, ano 5, n. 17, p. 25-36, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/cemmil.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Dwyer, M.; Peter, C. **The benefits of study abroad**: new study confirms significant gains. Disponível em: <<http://www.iesabroad.org/study-abroad/news/benefits-study-abroad#sthash.gZwlpOGx.dpbs>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KEOHANE, R.; NYE, J. **Power and Interdependence**. New York: Longman, 2001.

KNIGHT, Jane. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. **L'enseignement supérieur en Amérique latine – la dimension internationale**. Paris: OCDE, 2005, p.11-45.

LATINO AUSTRALIAN EDUCATION. **Chamadas Go8 2011-2015** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dileine.cunha@cnpq.br> em 23 fev. 2016.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Educação Superior na Austrália: a expressão do capitalismo acadêmico. In: _____. (Org.) **Internacionalização da Educação Superior**: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda Editorial, 2011. p. 357-392.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de Educação Superior Mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

MEEK, V. L. Produção do Conhecimento na Educação Superior Australiana: do acadêmico ao comercial? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 1023-

1043, Especial, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300018>. Acesso em: 9 fev. 2016.

MERLE, J.; MEEK, L. Scientific mobility and international research networks: trends and policy tools for promoting research excellence and capacity building. **Studies in Higher Education – SRHE**, London, v. 38, n. 3, p. 331-344, March 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/263602442_Scientific_mobility_and_international_research_networks_Trends_and_policy_tools_for_promoting_research_excellence_and_capacity_building>. Acesso em: 16 fev. 2016.

MONTEIRO, V. Especialistas defendem ajuste do Programa Ciência sem Fronteiras em audiência pública. **Jornal da Ciência**, Brasília, 30 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.spcnet.org.br/site/noticias/materias/detalhe.php?id=3967>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MURRAY, D. et al. **State of current research in international education**. Background paper. Australia: LHMartin Institute, 2011.

PEREIRA, V. M. Arranjos de uma política: uma análise sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. **Revista NAU Social**, Salvador, v. 6, n. 10, p. 103-117, maio/out. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/rs/article/view/463>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

ROCHA NETO, I. Prospectiva da Pós-Graduação no Brasil (2008 - 2022). **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 58-79, jul. 2010. Disponível em: <<http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/181>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no limiar do novo século: Traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 121-144, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118078010.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

SGUISSARDI, V. et al. Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão. **Textos para discussão**, Brasília,

n. 20, p. 5-27, 2005. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/Autonomia-Universitaria-TEXTO-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-20.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo e internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 151-163, maio 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1026/320>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

STALLIVIERI, L. Ciência sem Fronteiras abriu diálogo qualificado entre instituições mas escancarou dificuldade dos estudantes de se comunicar em outros idiomas. **Ensino Superior Unicamp**, Universidade Estadual de Campinas, SP, 24 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/ciencia-sem-fronteiras-abriu-dialogo-qualificado-entre-instituicoes-mas-escancarou-dificuldade-dos-estudantes-de-se-comunicar-em-outros-idiomas>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

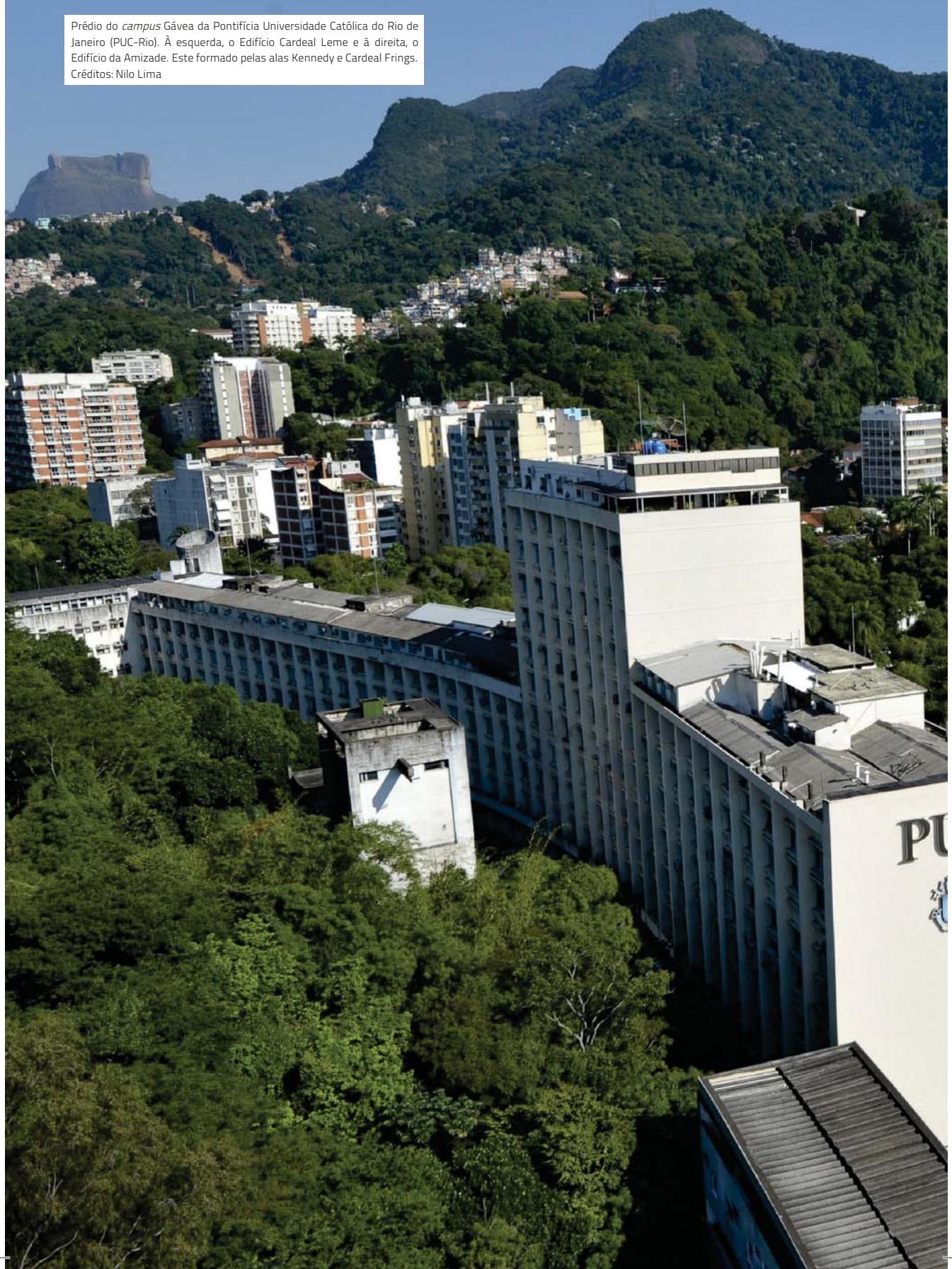
UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Institut for Statistics**. 2016. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

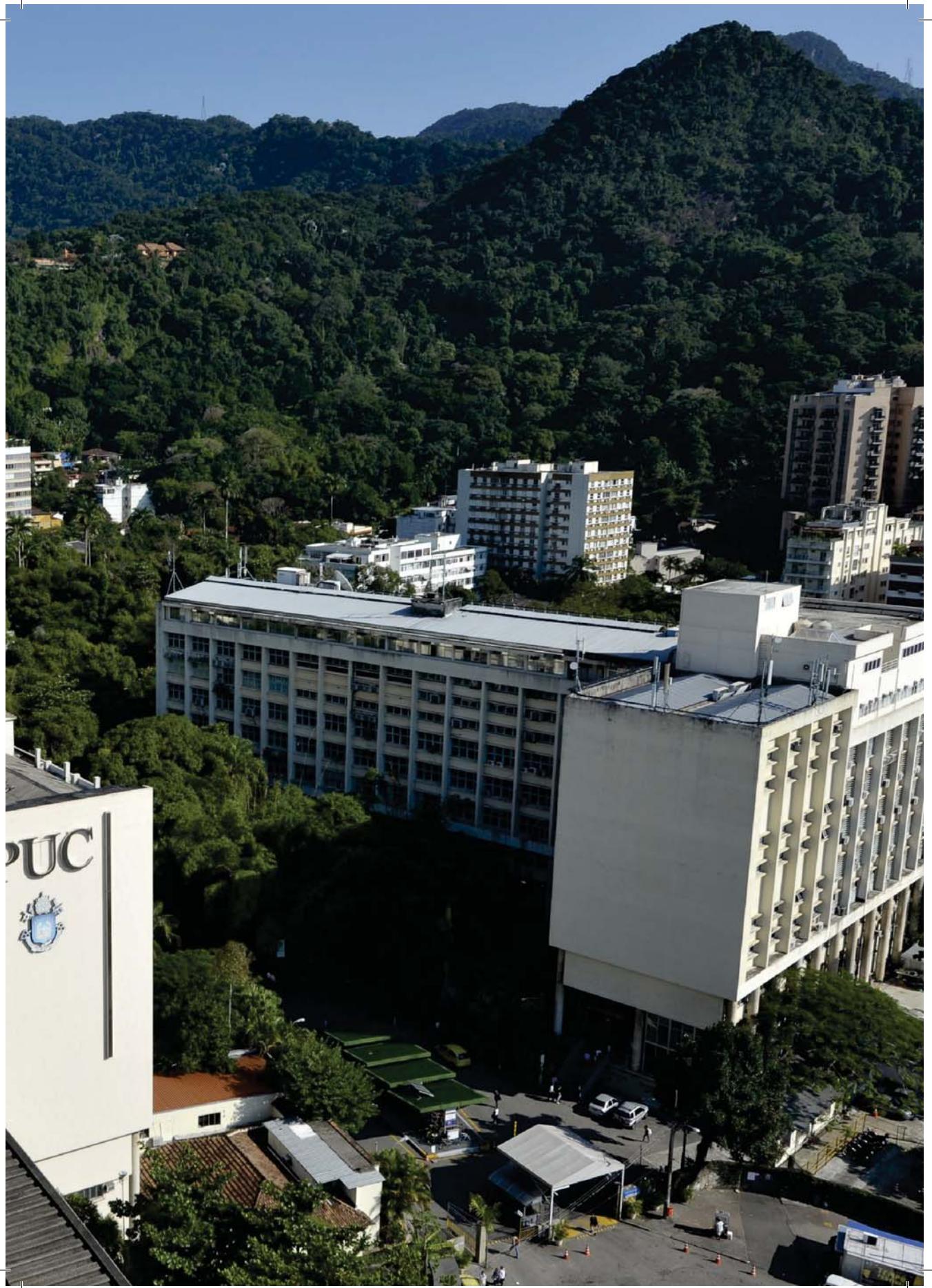
WALLERSTEIN, I. Semi-pheriferical countries and the contemporary world crisis. **Theory and Society**, v. 3, n. 4, p. 461-484, 1976. Disponível em: <<http://philpapers.org/rec/WALSCA-4>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

Recebido em 07/04/2016

Aprovado em 14/06/2016

Prédio do campus Gávea da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). À esquerda, o Edifício Cardeal Leme e à direita, o Edifício da Amizade. Este formado pelas alas Kennedy e Cardeal Frings. Créditos: Nilo Lima





Análise dos resultados de indeferimento nas bolsas de graduação sanduíche no programa Ciência sem Fronteiras (CNPq): 2012-2014

Analysis of the rejected proposals in the sandwich undergraduate scholarships in the *Ciência sem Fronteiras* Brazilian mobility program (CNPQ): 2012-2014

Análisis de los resultados desfavorables en las becas de graduación sándwich del programa *Ciência sem Fronteiras* (CNPQ): 2012-2014

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.973>

Damísia Carla Cunha Lima, mestre em Geociências pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e analista em Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Brasília, DF, Brasil. E-mail: damisialima@gmail.com.

Luciana Calabró, doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista PNPD do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: luciana.calabro.berti@gmail.com.

Diogo Onofre Gomes de Souza, Doutor em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: diogo@ufrgs.br.

Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise dos resultados de indeferimento nas solicitações de bolsa de graduação sanduíche no

exterior pelo programa Ciência sem Fronteiras no CNPq, nos anos de 2012 a 2014. O objetivo foi o de propor medidas para diminuir os índices de indeferimento, aumentando o percentual de demanda qualificada. As justificativas de indeferimento foram categorizadas e agrupadas nas três etapas eliminatórias das chamadas públicas, utilizando uma análise textual discursiva como ferramenta analítica. Identificou-se que 53,3% das candidaturas indeferidas puderam ser registradas em categorias passíveis de intervenção pelo CNPq para otimização do processo seletivo.

Palavras-chave: Programa Ciência Sem Fronteiras. Resultados de Indeferimento. Mobilidade Internacional. Bolsa de Estudos de Graduação Sanduíche. Análise Textual Discursiva.

Abstract

This paper presents an analysis of the rejection results of sandwich scholarship undergraduate applications for the *Ciência sem Fronteiras* Brazilian Mobility program/CNPq, between 2012 and 2014. The main goal of this study was to propose actions aiming to reduce application rejection rates, thus increasing the number of qualified candidates. The reasons for refusal were categorized and grouped into the three eliminatory steps of the Public Calls, using a “discursive textual analysis” as an analytical tool. The study revealed that 53.3% of the denied applications could be included into categories susceptible to intervention by CNPq for improvement of the selective process.

Keywords: *Ciência Sem Fronteiras* Program. Rejection Results. International Mobility. Sandwich Undergraduate Scholarship. Discursive Textual Analysis.

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio de los resultados desfavorables para solicitudes de becas de *graduación sándwich* del programa *Ciência sem Fronteiras* (2012-2014) en CNPq. Los motivos

de la denegación fueron identificados y agrupados en categorías y porcentajes en las tres fases eliminatorias de las Convocatorias Públicas, por medio del “análisis textual discursivo”. El objetivo fue proponer medidas para reducir la tasa de rechazo y, por consiguiente, aumentar el porcentaje de la demanda calificada. Se identificó que el 53,3% de las solicitudes rechazadas pueden ser registradas en categorías sujetas a la intervención del CNPq para optimizar el proceso de selección.

Palabras clave: Programa *Ciência Sem Fronteiras*. Resultados Desfavorables. Movilidad Internacional. Becas de Graduación Sándwich. Análisis Textual Discursivo.

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo, fala-se numa “nova ordem educativa mundial” (LAVAL; WEBER, 2002; ZARATE, 1999), referindo-se a um progressivo processo de internacionalização da educação, alicerçado na “criação de um mercado internacional do ensino e na crescente globalização das políticas educacionais (parcerias intergovernamentais; convênios interinstitucionais etc.)” (RAMOS, 2009). Países como Estados Unidos e Austrália têm na exportação dos serviços de educação um fator importante em suas balanças comerciais (RAMOS, 2009).

Knight (2004) explica que existe uma constante confusão entre os termos globalização e internacionalização. A autora procura esclarecer a relação existente entre os dois termos. A globalização é um processo que não envolve somente a educação e está relacionada aos fluxos de tecnologia, economia, política, conhecimento, pessoas, valores e ideias além das fronteiras e afeta os países de diferentes formas, variando em razão da história nacional, da tradição e da cultura local. A internacionalização da educação superior se dá no sentido de possibilitar a mobilidade e a transmissão de saberes dos sistemas de ensino de um Estado para outro (KNIGHT, 2008).

Foi na década de 80 do século XX que a internacionalização da educação começou a se destacar, sobretudo no que se refere à educação

superior, em especial devido a instrumentos como os programas acadêmicos internacionais, a mobilidade acadêmica e a oferta de ensino para outros países por meio de arranjos interinstitucionais. Destaca-se também que a internacionalização age como resposta ao fenômeno da globalização; em outras palavras, a globalização atua como catalisadora do processo de internacionalização. Foi o fluxo internacional de pessoas, de informação e de tecnologia que possibilitou ultrapassar fronteiras e conhecer sistemas educacionais ao redor do mundo, trocar experiências e interconectar o conhecimento (KNIGHT, 2004).

De Wit (1998) destaca que a internacionalização é um processo e, ao mesmo tempo, uma resposta à globalização, mas não deve ser confundida com a globalização por ela mesma. Internacionalização inclui tanto aspectos locais como internacionais, bem como elementos interculturais. Para os países em desenvolvimento, a internacionalização do ensino superior pode ser considerada como uma forma estratégica para sua inserção no mundo globalizado.

O processo de internacionalização da educação superior não é um fenômeno recente na história da educação. Em 1945 ele despontava na Europa como uma resposta à necessidade de reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial e tinha como objetivo a assistência técnica para o desenvolvimento a partir de acordos culturais e científicos, da mobilidade estudantil e de bolsas de capacitação (DE WIT, 2008).

Observa-se, no Brasil, a partir de 1980, um crescimento dos programas de pós-graduação. As ações de cooperação internacional direcionadas a esses programas adquiriram novos contornos, os quais priorizaram experiências igualitárias entre os grupos de cooperação (LAUS; MOROSINI, 2005). Os programas de incentivo a tais práticas foram provenientes de agências estatais de fomento, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde foram implementados os programas como o Capes/Cofecub, o Probal e o Brafitec.

Conforme Knight (2005), na contemporaneidade, a internacionalização da educação tem evoluído da mobilidade de

pessoas (manifestação recorrente) para a circulação de programas, abertura de *campi*(*branch-campus*) e instalação de instituições fora do país de origem. A mobilidade estudantil tem promovido fortemente a internacionalização acadêmica, gerando um intenso fluxo de pessoas ao redor do mundo. Estima-se que em 2005 aproximadamente 2 milhões de estudantes universitários estudavam fora de seu país de origem (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p. 359).

A participação de estudantes brasileiros de graduação na mobilidade acadêmica internacional com financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq foi enormemente incrementada com o lançamento do programa Ciência sem Fronteiras – CsF.

1.1 Programa Ciência sem Fronteiras

Reconhecendo o valor que experiências de mobilidade estudantil internacional poderiam trazer ao ensino superior no Brasil, entre outros aspectos positivos da internacionalização da Ciência, Tecnologia e Inovação brasileira, em 13 de dezembro de 2011 foi instituído o programa Ciência sem Fronteiras com propósito de:

I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de [...] graduação [...] brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. (BRASIL, 2011).

Para tanto, o decreto¹ que instituiu o programa Ciência sem Fronteiras previu a concessão de “Bolsa de Graduação Sanduíche no Exterior” (SWG), que possibilita a ida de estudantes de graduação para a realização de disciplinas em universidades estrangeiras, em cursos ligados a áreas estritamente tecnológicas, consideradas áreas e temas prioritários do programa (BRASIL, 2013).

¹ Decreto n° 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Apresentava-se, então, às agências de fomento responsáveis (CNPq e Capes) o desafio de conduzir um programa de fomento internacional, com a meta de destinar 101 mil bolsas, sendo 64 mil para estudantes realizarem parte de sua graduação fora do Brasil (BRASIL, 2015a). Até então, a prioridade era para as bolsas de pesquisa e de pós-graduação (CASTRO et al., 2012).

CNPq e Capes trabalharam conjuntamente para a divulgação do programa na forma de um portal eletrônico (www.cienciasemfronteiras.gov.br) que oferecesse informações e possibilitasse, entre outras ferramentas, a divulgação das chamadas públicas, a inscrição dos candidatos e a divulgação do resultado sobre as inscrições (BRASIL, 2015a).

Iniciava-se, portanto, um modelo de fomento inovador para o CNPq, quanto às bolsas para graduação sanduíche no exterior. Esse processo desafiador iria desde a identificação dos países e universidades de destino até o formato de avaliação dos resultados de cada bolsista.

1.2 Bolsa de Graduação Sanduíche no Exterior (SWG)

Pelo Anexo VI da norma de bolsas no exterior do CNPq Resolução Normativa nº 29, de 2012, a modalidade SWG foi criada com a seguinte finalidade:

Apoiar o aluno matriculado em curso de graduação no Brasil visando aperfeiçoar sua formação, com bolsa no exterior, e estimular suas competências e habilidades para o desenvolvimento científico e tecnológico, o empreendedorismo e a inovação (CNPQ, 2012).

A norma estabelece requisitos para o candidato, para a instituição de ensino superior (IES) no Brasil em que o candidato está matriculado e para a IES no país de destino.

A colocação (*placement*) dos candidatos em uma universidade estrangeira é realizada por parceiros internacionais, que são representantes institucionais das IES nos países. Os países que

firmaram acordo de cooperação para participação no CsF e seu respectivo representante institucional podem ser visualizados no portal do programa Ciência sem Fronteiras na Internet (BRASIL, 2015b).

Além do *placement*, a entidade parceira faz o acompanhamento do estudante durante sua estadia (evolução do desempenho, situações de doença etc.), disponibilizando profissionais para atendimento de caráter emergencial, entre outros serviços².

1.3 Concessão de bolsa SWG

Em 2012, o CNPq fez o lançamento das primeiras chamadas públicas, em conjunto com a Capes, por blocos de países. As agências passaram a adotar textos padrão para cada grupo de chamadas, visando manter regras comuns, com algumas alterações próprias de cada país (idioma exigido no exame de proficiência, por exemplo), especificadas pelo parceiro internacional.

Todo o procedimento, desde a inscrição, passando pela análise da candidatura, a emissão do resultado final, a concessão e o pagamento da bolsa, até a conclusão, com a apresentação dos documentos finais, é feito de forma virtual, via Plataforma Carlos Chagas³.

A inscrição é realizada pelo estudante, sem prévia autorização da sua universidade no Brasil, a qual irá se posicionar favoravelmente ou não à sua ida ao exterior na primeira etapa da seleção.

Após a inscrição, a candidatura é avaliada em etapas eliminatórias:

1^a etapa: Homologação da candidatura pela IES brasileira. No período estipulado na chamada pública, o representante da IES deve registrar o parecer “Homologado” ou “Não homologado”, ou seja, concordando ou não com a ida do estudante, acompanhado de uma justificativa.

2^a etapa: Seleção pelas agências. As candidaturas homologadas seguem para análise pela equipe técnica do CNPq, e são emitidos

² Os parceiros internacionais também atuam na negociação de taxas escolares junto às IES estrangeiras, na organização de curso de idiomas, na negociação para hospedagem dos estudantes nas proximidades ou na própria universidade de destino e na orientação para aquisição do seguro-saúde.

³ Trata-se de uma plataforma digital, lançada pelo CNPq, que reúne diversas operações eletrônicas para promoção da interação dos usuários com a agência (CNPQ, 2016).

pareceres como “pré-selecionados” e “não pré-selecionados” e respectivas justificativas.

3^a etapa: Colocação dos candidatos. No ambiente eletrônico, o CNPq disponibiliza ao parceiro internacional a listagem dos candidatos selecionados, para apresentação de uma proposta de colocação (*placement*) em uma universidade estrangeira.

Alguns parceiros internacionais disponibilizam um ambiente eletrônico onde o candidato deve se inscrever, apresentar os documentos solicitados e, em alguns casos, fazer a priorização das universidades que o parceiro representa. Nesse caso, é fornecida uma listagem e o candidato indica, em ordem de preferência, as universidades de interesse. A partir dessa indicação, os parceiros iniciam o contato com as universidades, buscando uma vaga no curso do candidato, nas disciplinas compatíveis com o seu semestre acadêmico.

4^a etapa: Resultado final. A proposta de colocação é avaliada pelo CNPq, e é emitido o resultado final.

2 OBJETIVO

O objetivo deste artigo é o de identificar as razões para os indeferimentos das solicitações de candidaturas dos estudantes de graduação sanduíche para participar do programa CsF e propor políticas públicas para diminuir esses indeferimentos

⁴ No CNPq, as bolsas SWG foram concedidas inicialmente na forma de cotas às IES brasileiras. Este trabalho, no entanto, considera exclusivamente as bolsas concedidas via chamadas públicas, uma vez que no sistema de cotas o fluxo de análise da candidatura foi diferente.

Os números apresentados referem-se aos inscritos nas chamadas públicas geridas pelo CNPq⁴, que totalizam 65.101 inscrições, de março de 2012 a agosto de 2014⁵.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Para realizar a análise, as candidaturas indeferidas foram distribuídas nas três etapas eliminatórias: Etapa 1, Homologação; Etapa 2, Seleção pelo CNPq; e Etapa 3, Colocação dos candidatos.

As justificativas⁶ emitidas nos pareceres de indeferimento de cada etapa foram consolidadas em categorias, buscando identificar, em termos quantitativos, quais seriam as maiores e as menores motivações, em termos percentuais. Uma vez que os pareceres não eram preestabelecidos como opções de registro pelo emissor (eram de redação livre), foi necessário fazer a leitura do teor de cada um desses pareceres e registrá-los em categorias. A metodologia utilizada para categorização dos pareceres foi a da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Nessa metodologia, a análise é feita a partir da desconstrução dos textos e de sua unitarização, por meio de três momentos distintos: “1 – fragmentação de textos e codificação de cada unidade; 2 – reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesmo; 3 – atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 19).

Para a pesquisa, cada justificativa de indeferimento emitida correspondeu a uma unidade de significado.

Na sequência, a metodologia estabelece o segundo momento do ciclo de análise, que consiste na categorização das unidades construídas. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22).

Os autores ressaltam ainda que:

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria”. (2007, p. 23).

Nesta pesquisa, adotou-se o método indutivo para produzir as categorias:

⁶ Os dados sobre cada candidatura foram disponibilizados pela Coordenação-Geral de Tecnologia da Informação do CNPq e tratados com o software Microsoft Office Excel 2007.

[...] o método indutivo implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas a partir do “corpus”. Por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito⁷, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985). Este é um processo indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 23-24).

O entendimento dos autores expressa adequadamente o movimento de criação das categorias:

[...] as categorias não nascem prontas, exigindo um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de validade e pertinência. Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. (2006, p. 125).

Essa metodologia foi utilizada também por Oliveira e Mello (2014) e exemplifica o procedimento adotado neste artigo:

Por meio do conjunto das respostas obtidas [...], efetuou-se a análise do conteúdo subjetivo seguindo a proposta da ATD. Por esse método, cada conteúdo de resposta correspondeu a uma unidade de significado. Procedeu-se à desconstrução do conteúdo das respostas, destacando os seus diferentes sentidos, ou seja, identificando-se o que houve de principal e focalizando o conteúdo em palavras-chaves que sintetizassem a ideia de cada resposta. Em seguida, com base no conteúdo da unidade de significado e nas palavras-chave, elaboraram-se as categorias de significado iniciais e, em seguida, finais, apurando ainda mais a ideia central das unidades de significado. (OLIVEIRA; MELLO, 2014, p. 665).

Todo o procedimento de identificação das unidades nas leituras das justificativas emitidas foi feito com especial atenção visando adequá-las ao contexto de cada etapa, segundo os critérios de eliminação preestabelecidos.

⁷ Termo empregado por Lincoln e Guba (1985) para caracterizar o conhecimento da experiência, não expresso em teorias formais.

A análise das categorias foi feita a partir da descrição numérica percentual, com base na frequência de ocorrência de uma determinada

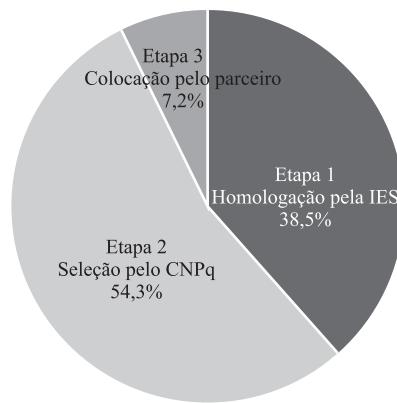
categoria na população observada. Em seguida, por meio dos processos de descrição e interpretação de cada categoria, foram apresentadas, nos casos pertinentes, propostas de intervenção para otimização do processo seletivo para bolsas SWG.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Distribuição das candidaturas indeferidas nas etapas

Seguindo a metodologia estabelecida, as 44.046 candidaturas indeferidas (68% do total de inscritos) foram assim distribuídas:

Figura 1 - Distribuição percentual das candidaturas indeferidas



Fonte: elaboração própria com base em dados da Coordenação-Geral de Tecnologia da Informação/ CNPq, nov. 2014.

Os percentuais acima são relativos ao número total de candidaturas indeferidas. Vê-se que o maior número de candidaturas indeferidas deu-se na etapa de seleção pelo CNPq, seguido dos indeferimentos realizados pela IES brasileira e, por fim, na fase de colocação do candidato.

Adiante, será detalhada cada etapa, analisando os resultados obtidos nas categorias em que as justificativas de indeferimento foram identificadas, verificando a representatividade percentual dessas justificativas no decorrer do programa e apresentando alternativas, de modo a minimizar o percentual de indeferimento, quando pertinente.

4.1.1 Etapa 1 - Homologação pela IES

Apresentamos no Quadro 1 as oito categorias criadas a partir das 16.957 (38,5%) justificativas de indeferimento (unidades de significado), o respectivo percentual representativo e a descrição da categoria.

Quadro 1 – Categorias da Etapa 1, percentual de indeferimento e descrição

Etapa 1 Categorias	Média% 2013 e 2014 ^a	Descrição
1. Não atende aos requisitos da IES	41,9	A IES adotou critérios próprios relacionados a desempenho acadêmico que caracterizam o “perfil de aluno de exceléncia”. Tais critérios referem-se a índice ou conceito de rendimento acadêmico, número de reprovações em disciplinas, pendência em disciplina, participação em programa de iniciação científica ou tecnológica, entrevista individual.
2. Não realizou a inscrição no processo seletivo interno da IES	21,0	Imaginou-se que, com o passar dos anos, os estudantes ficassem mais informados sobre o processo seletivo interno e buscassem os meios de formalização de sua inscrição junto à IES. No entanto, esse fato não foi identificado. O percentual em 2012 foi de 18,6%, caindo para 17,3% em 2013 e voltando a subir em 2014, chegando a 24,7%. Observa-se que as IES precisam investir mais esforços no sentido de divulgar a necessidade de inscrição no processo seletivo interno, o que é prerrogativa de cada IES como parte do processo de homologação da candidatura.
3. Problemas com documentação no processo seletivo interno	13,5	Candidaturas não homologadas pela IES pela não adequação dos documentos apresentados pelo candidato na inscrição no processo seletivo interno. A baixa queda percentual no decorrer do programa (2012, 14,7%; 2013, 13,8%; 2014, 13,1%) demonstra a necessidade de intervenção das IES sobre os documentos que precisam ser apresentados no processo seletivo interno.

^a Em 2013 e 2014 passa a existir uma maior estabilidade na distribuição percentual das categorias da Etapa 1 e, por esse motivo, a média percentual desses anos como é tida como referência para categorização. O valor é considerado como percentual do total de indeferidos na Etapa 1.

Etapa 1 Categorias	Média% 2013 e 2014 ⁸	Descrição
4. Falta de parecer de homologação pela IES	10,4	Candidatura não analisada pela IES. Quanto aos pareceres não emitidos pelas IES: 46,5% em 2012, 12,4% em 2013 e 8,4% em 2014. Isso ocorreu porque em 2012 foram lançadas as primeiras chamadas públicas e os representantes das IES estavam em fase de adaptação ao sistema.
5. Não cumpre o percentual de integralização curricular	10,4	Candidatos que não possuíam entre 20% e 90% de integralização do currículo previsto para seu curso ⁹ .
6. Não está regularmente matriculado	1,5	Candidato com situação de matrícula irregular junto à IES.
7. Desistência do candidato	1,3	Há registro das seguintes motivações para desistência do candidato: ter sido contemplado com bolsa em outra chamada pública ou programa da própria IES; não ter conseguido realizar o teste de proficiência a tempo; realização de estágio no Brasil; problemas pessoais. A inscrição no programa é gratuita e poderia levar os estudantes a se inscreverem sem um real compromisso com a participação, o que a análise sobre os dados demonstra que não vem ocorrendo.
8. Não tem nacionalidade brasileira	0,03	A IES informa que o candidato não cumpre o requisito de ter nacionalidade brasileira.

Fonte: elaboração própria com base em dados da Coordenação-Geral de Tecnologia da Informação/ CNPq, nov. 2014.

4.1.2 -Etapa 2 - Seleção pelo CNPq

Do universo pesquisado, 23.935 candidaturas (54,3%) foram homologadas pela respectiva IES e passaram para a análise pelo CNPq.

Para melhor entendimento, esclarecemos: cada fase de análise da Etapa 2 foi tratada com filtro individual, ou seja, se o candidato foi “não pré-selecionado” em um dos filtros, foi registrada a justificativa

⁹ O Programa Erasmus, da União Europeia, atende a alunos que estejam cursando pelo menos o segundo ano do curso superior (a partir, portanto, do terceiro semestre) (PEREIRA, 2015).

e encerrada a análise naquele ponto. Assim, a sequênciade análise mostra-se relevante.

Em 2012, a sequênciade análise foi: atendimento aos requisitos, percentual de integralização curricular, nacionalidade e relação do curso de graduação registrado no Currículo Lattes do candidato com uma ou mais áreas e temas prioritários¹⁰ do programa.

Em 2013, a sequênciade análise foi a seguinte: relação do curso de graduação com uma ou mais áreas e temas prioritários do programa, percentual de integralização curricular, nacionalidade e recebimento pelo candidato de bolsa SWG. Atendidos esses critérios, foi analisado se o comprovante de proficiéncia constava como anexado e, por conseguinte, se as notas obtidas pelo candidato atendiam aos requisitos mínimos estabelecidos juntamente com o parceiro no exterior.

Em 2014, essa sequênciade análise foi alterada, passando a ser previamente observada a nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹¹, no período de 2009 a 2013.

Em continuidade à metodologia ATD adotada, os pareceres emitidos na Etapa 2 foram categorizados com as diferentes justificativas de “não pré-seleção”, e foi obtida a seguinte distribuição percentual por ano do programa:

¹⁰ Em atendimento à orientação governamental para foco do programa, os cursos de graduação deverão estar relacionados às áreas e temas publicados na Portaria Interministerial nº 1, publicada em 9 de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013).

¹¹ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica (BRASIL, 2015c). A nota mínima de 600 pontos passou a ser exigida nas chamadas lançadas a partir de junho de 2013.

Quadro 2 – Categorias da Etapa 2, percentuais de indeferimento e descrição

Etapa 2 Categorias	Anos ¹²			Descrição
	% 2012	% 2013	% 2014	
1. Não atende aos requisitos da IES	60,13	-	-	<p>Casos em que o candidato não cumpriu um dos seguintes requisitos estabelecidos nas primeiras chamadas¹³:</p> <p>IV. [requisitos relacionados à proficiência no idioma, se fosse o caso] V. Ter ingressado na IES por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) ou do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) com nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) igual ou superior a 600 pontos e/ou ter sido premiado nas categorias dos Prêmios Jovem Cientista, Iniciação Científica e Olimpíadas da Matemática e/ou de Ciências ou ainda detentor de premiações de mérito acadêmico; VI. Ter tido ou estar usufruindo de bolsa de iniciação científica do CNPq (PIBIC), de Fundações de Amparo ou PIBID da CAPES; [...]</p> <p>VIII. Apresentar obrigatoriamente a documentação comprobatória referente aos casos previstos no(s) item(s) V e/ou VI acima quando houver; [...]. (BRASIL, 2015a)</p> <p>O teor dos pareceres emitidos não permitiu categorizar por requisito. Por isso, as categorias “Não envio do comprovante de proficiência” e “Nota no exame de proficiência” não são representadas no ano de 2012, estando englobadas como “Candidatura Individual”. Certamente essa junção ocasionou o alto patamar de 60,13% observado.</p> <p>Nos anos seguintes essa categoria deixa de existir por dois motivos: porque o teor dos pareceres emitidos possibilita identificar os casos relacionados à proficiência e porque os requisitos V e VI passaram a ser considerados para efeito de classificação.</p>
2. Indisponibilidade de vaga	34,97	-	-	<p>Em 2012, parte dos casos da Etapa 3 (Colocação dos Candidatos) definida neste artigo foi lançada nessa categoria. Nas Chamadas dos anos seguintes, essa categoria passa a ser tratada exclusivamente na Etapa 3, por isso ela deixa de existir nos anos de 2013 e 2014.</p> <p>O alto valor percentual tem relação com as Chamadas Públicas nº 113/2012 e 115/2012, para mobilidade em Portugal e Espanha – respectivamente, onde houve um número expressivo de inscrições para um número reduzido de vagas (fato motivado essencialmente pela dispensa de um comprovante de proficiência).</p>

¹² As categorias dessa etapa não guardam relação entre si em todos os anos. As categorias “Candidatura individual” e “Disponibilidade de vaga”, por exemplo, aparecem apenas em 2012. Isso ocorre devido à metodologia de análise, que foi alterada com o passar dos anos. Os percentuais referem-se ao número total de indeferimento na Etapa 2.

¹³ Referem-se às primeiras chamadas públicas lançadas para Austrália, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Espanha, Holanda e Portugal.

Etapa 2 Categorias	Anos ¹²			Descrição
	% 2012	% 2013	% 2014	
3. Não cumpre o percentual de integralização curricular	0,22	0,03	-	Casos em que o candidato não atendeu ao requisito de percentualidade mínima e máxima de integralização curricular (20% e 90%), de acordo com o ano de início do curso registrado no Currículo Lattes. Com o passar dos anos esse número foi reduzindo-se até não haver mais registro em 2014, possivelmente porque os pareceres de homologação das IES passaram a ser emitidos com maior correção.
4. Curso de graduação fora das áreas e temas prioritários	4,56	3,79	8,43	O aumento observado no ano de 2014 deve-se à inclusão dos candidatos não pré-selecionados na categoria “curso com baixa prioridade”, os quais são categorizados em 2013 e depois deixam de ser registrados.
5. Curso de graduação com baixa prioridade	0,03	13,47	-	Em 2013, após realizada uma análise das bolsas já aprovadas no programa, o CNPq e a Capes decidiram por priorizar cursos ligados estritamente às áreas tecnológicas, o que veio a registrar esse percentual como “curso com baixa prioridade”. Em 2014, passou-se a considerar os cursos de “baixa prioridade” como “fora das áreas e temas prioritários” (Categoria 4) e, portanto, ocasionando o aumento registrado.
6. Não envio do comprovante de proficiência ¹⁴	-	56,01	47,92	O estudante dispunha de dois momentos para encaminhar o comprovante de proficiência: no momento da inscrição ou até alguns dias após o término das inscrições. Esse período foi flexibilizado para permitir que o candidato pudesse se inscrever mesmo sem o comprovante de proficiência em mãos, pois, apesar dos esforços do CNPq e da Capes junto às certificadoras, nem sempre foi possível conciliar o período de inscrições à emissão dos comprovantes ¹⁵ . Para tais resultados expressivos, é possível considerar algumas possibilidades: <ul style="list-style-type: none">- o estudante não conseguiu receber o certificado a tempo;- o estudante recebeu o resultado, mas este não foi suficiente para atingir as notas mínimas exigidas na chamada;- o estudante teve problemas para anexar o documento. A redução no ano de 2014 em relação a 2013 possivelmente foi motivada pela sequência de análises, que passou a observar primeiramente o requisito da nota no Enem.

¹⁴ Ex-bolsistas do CsF relatam dificuldades no preenchimento do formulário on-line sobre informações não precisas quanto aos documentos de proficiência necessários e aceitos, sobre a nota mínima no teste de proficiência, a forma de envio do arquivo com o comprovante de proficiência (PEREIRA, 2015).

¹⁵ Há críticas de ex-bolsistas do CsF quanto à demora na marcação dos testes e ao prazo de entrega do comprovante pela entidade certificadora, a problemas no momento da realização do exame, à falta de tempo hábil entre a abertura da chamada e a realização e entrega do resultado pela certificadora (PEREIRA, 2015).

Etapa 2 Categorias	Anos ¹²			Descrição
	% 2012	% 2013	% 2014	
7. Nota insuficiente no exame de proficiência ¹⁶	-	26,42	10,73	Incluem-se nessa categoria os casos em que a nota foi insuficiente e também aqueles em que foram anexados documentos não aceitos, tais como: comprovantes de agendamento para realização do teste de proficiência, comprovantes de proficiência emitidos por entidades não reconhecidas pela chamada ou arquivos ilegíveis. Observa-se uma diminuição representativa nos anos de 2013 para 2014, possivelmente também em razão da metodologia de análise, que passou a considerar a nota no Enem inicialmente. Cogita-se ainda que, com base nos resultados de 2013, os estudantes tenham tomado ciência de que as agências, de fato, analisaram os documentos anexados, motivando o não envio quando as notas não eram suficientes. Entendemos que a tendência será esse percentual diminuir, com aumento do percentual do não envio do comprovante de proficiência.
8. Nota insuficiente no Enem	-	-	32,78	A tendência é a de que o percentual de 2014 diminua fortemente nas chamadas seguintes e que os candidatos interessados no programa, que porventura não tenham realizado o exame para ingresso na IES brasileira ou não tenham obtido a nota suficiente, venham a (re)fazê-lo.
9. Candidato já contemplado com bolsa SWG	-	0,15	0,13	Nas chamadas analisadas em 2013 e 2014 foi estabelecido como requisito do candidato, entre outros: "Não ter sido contemplado com bolsa de graduação sanduíche no exterior, financiada, no todo ou em parte, pela Capes ou pelo CNPq". Os números mostram-se baixos e podem ser considerados naturais, com o lançamento regular das chamadas.
10. Não tem nacionalidade brasileira	0,08	0,05	0,01	Esse requisito esteve a cargo do representante institucional, na Etapa 1. No entanto, em alguns casos, a IES registrou parecer favorável à aprovação e, em consulta ao Currículo Lattes do estudante, observou-se tratar-se de estudante estrangeiro.
11. Não informado	0,01	0,08	-	Casos em que a candidatura foi indeferida na Etapa 2, mas nos quais não foi registrado o motivo do indeferimento. O baixo percentual comparavelmente às demais categorias teve um aumento de 2012 para 2013, desaparecendo em 2014. Possivelmente seja isso o resultado da adaptação dos usuários do sistema.

Fonte: elaboração própria com base em dados da Coordenação-Geral de Tecnologia da Informação/ CNPq, nov. 2014.

4.1.3 - Etapa 3 - Colocação pelo parceiro internacional

Considerando o total de candidaturas indeferidas, 3.154 (7,2%) não foram aprovadas na Etapa 3, Colocação pelo parceiro internacional.

¹⁶ A nota mínima exigida foi estabelecida de acordo com as informações prestadas pelos parceiros internacionais. O resultado da pesquisa realizada por Sena et al. (2014, p. ?) sobre experiências de estudantes da Universidade de Fortaleza (Unifor), no entanto, afirma: "as dificuldades encontradas pelos intercambistas [...] estavam relacionadas à comunicação, pois a maioria dos alunos não se considerava fluente no idioma do país de chegada".

O Quadro 3 apresenta as cinco categorias criadas a partir das diferentes justificativas (unidades de significado) emitidas pelo parceiro no exterior, o respectivo percentual de ocorrência e sua descrição.

Quadro 3 – Categorias da Etapa 3, percentual de indeferimento e descrição

Etapa 1 Categorias	Média% 2013 e 2014 ¹⁷	Descrição
1. Problemas com documentação	50,7	Casos relacionados a problemas com envio de documentos ou ausência de inscrição junto ao parceiro no exterior. Cogita-se que parte desse percentual esteja associada à desistência do candidato. Os registros, no entanto, não permitem identificar esses casos. Os casos de desistência explicitamente declarados pelo parceiro foram incluídos em categoria específica.
2. Desistência do candidato	25,9	Justificativas relacionadas a questões pessoais do candidato.
3. Notas insuficientes	11,5	Trata-se de uma prerrogativa da universidade estrangeira admitir ou não o candidato, de acordo com seus critérios internos ¹⁸ , que podem envolver notas no exame de proficiência ¹⁹ superiores às mínimas exigidas na chamada, como também a observância do número de reprovações e notas constantes no histórico escolar. Mesmo com os esforços dos parceiros no exterior em direcionar o pedido de admissão a mais de uma universidade (conforme priorização do candidato, se for o caso), devido à morosidade natural do processo de análise pela universidade de destino, nem sempre é possível que o candidato seja aceito em tempo de aprová-lo na chamada.

¹⁷ Em condição similar à Etapa 1, a média percentual considerada como referência para categorização foi dos anos de 2013 e 2014. Os valores referem-se ao número total de indeferimentos na Etapa 3.

¹⁸ Em pesquisa realizada por Pereira (2015, p. 5), ex-bolsistas “informam a exigência de maior nota do TOEFL [...], gerando necessidade de um novo exame de proficiência, e nenhuma reprovação em matérias do curso superior. [...] número limite de reprovações em disciplinas [...] entrevista por telefone em inglês”.

¹⁹ Os resultados da pesquisa de Pereira (2015) apontam que 66% dos entrevistados tiveram algum tipo de problema com o idioma do país de destino.

4. Não informado	7,3	Parte dos pareceres emitidos apenas informa que o candidato não foi aceito, mas não esclarece o que motivou a não admissão na universidade estrangeira. A análise dos dados demonstrou, no entanto, que o percentual vem decrescendo com o passar dos anos (2012: 14%; 2013: 10,2%; 2014: 4,3%). Possivelmente seja resultado de uma adaptação dos parceiros internacionais ao sistema de emissão de parecer. O formulário disponibilizado aos parceiros deveria oferecer a opção de selecionar justificativas preestabelecidas (as categorias aqui criadas, por exemplo), para viabilizar conhecer a motivação da não aceitação.
5. Indisponibilidade de vaga	4,6	O percentual mostra-se razoável diante da dificuldade de se identificar uma vaga num determinado curso e em determinado semestre, ressaltando ainda limitações dos estudantes da área de saúde para cursar disciplinas do ciclo clínico, problema que passou a ser explicitamente considerado nas chamadas lançadas a partir de 2013 ²⁰ .

Fonte: elaboração própria com base em dados da Coordenação-Geral de Tecnologia da Informação/ CNPq, nov. 2014.

4.2 Proposições de intervenção

Das 24 categorias criadas adotando a metodologia ATD, sete puderam sofrer sugestão de intervenção para minimizar o percentual de indeferimento e, assim, contribuir com a promoção do aumento da demanda qualificada em chamadas públicas para bolsa SWG.

Algumas categorias criadas foram ajustadas ao longo dos anos do programa, algumas delas chegando à extinção. Esse fato demonstra os ajustes realizados e que otimizaram o processo de seleção, possibilitando, ainda que em caráter empírico, a melhoria das etapas de análise.

Não foram feitas proposições para as demais categorias por questões diversas:

- tratar-se de decisão estratégica governamental do programa. Não cumpre o percentual de integralização curricular (Etapa 1 – Categoria 5 e Etapa 2 – Categoria 3);

²⁰ O estudo realizado por Grieco (2015) destacou que a diferença entre a estrutura curricular na área da saúde no Brasil em comparação com o Canadá impedi que estudantes dessa área cursassem disciplinas diretamente relacionadas ao seu curso.

- Curso de graduação fora das áreas e temas prioritários (Etapa 2 – Categoria 4);
- Curso de graduação com baixa prioridade (Etapa 2 – Categoria 5).
- condição do candidato:
 - Não está regularmente matriculado (Etapa 1 – Categoria 6).
 - Desistência do candidato (Etapa 1 – Categoria 7 e Etapa 3 – Categoria 2);
 - Não tem nacionalidade brasileira (Etapa 1 – Categoria 8 e Etapa 2 – Categoria 10);
 - Nota insuficiente no exame de proficiéncia (Etapa 2 – Categoria 7);
 - Nota insuficiente no Enem (Etapa 2 – Categoria 8);
 - Candidato já contemplado com bolsa SWG (Etapa 2 – Categoria 9).
 - categorias inexistentes nos anos seguintes:
 - Não atende aos requisitos (Etapa 2 – Categoria 1);
 - Indisponibilidade de vaga (Etapa 2 – Categoria 2);
 - Não informado (Etapa 2 – Categoria 11).
 - proposição não identificada:
 - Não informado (Etapa 3 – Categoria 4);
 - Indisponibilidade de vaga (Etapa 3 – Categoria 5).

No entanto, em termos percentuais, o total passível de intervenção (53,3%) é representativo.

O Quadro 4 lista as proposições de intervenção para otimização do processo seletivo de bolsas SWG concedidas via chamadas públicas no CNPq. Nesse quadro apresentamos também o percentual médio de referência de cada categoria relativo ao número de candidaturas indeferidas em cada etapa (Média, %, Referência, Etapa) e o percentual de cada categoria relativo ao número total de candidaturas indeferidas (% Total indeferido).

Quadro 4 – Proposições de intervenção no processo seletivo das chamadas públicas para bolsa SWG e percentuais de indeferimento na categoria

Etapa/Categoria	Média% Referência Etapa	% Total indeferido	Proposições de intervenção
Etapa 1 – Homologação pela IES (38,5% do total indeferido)			
1. Não atende aos requisitos da IES	41,9	11,6	Analisar os percentuais específicos de cada IES, informando-as do resultado, possibilitando a reflexão sobre o processo seletivo interno quanto a: <ul style="list-style-type: none"> - requisitos adotados para caracterizar o “perfil de aluno de excelência”; - maior divulgação da necessidade de inscrição; - maiores esclarecimentos sobre os documentos a serem apresentados.
2. Não realizou a inscrição no processo seletivo interno da IES	21,0	7,9	
3. Problemas com documentação no processo seletivo interno	13,5	5,4	
4. Sem parecer de homologação pela IES	10,4	10,5	Contatar as IES brasileiras para que informem o motivo da não emissão do parecer, oferecendo as orientações necessárias.
Total Etapa 1	86,8	35,4	
Etapa 2 – Seleção pelo CNPq (54,3% do total indeferido)			
6. Não envio do comprovante de proficiência	47,9	14,4	Fortalecer a interação com as entidades responsáveis pela emissão dos certificados de proficiência. Consultar os candidatos buscando detectar motivos para o não envio do comprovante de proficiência.
Total Etapa 2	47,9	14,4	
Etapa 3 – Colocação pelo parceiro (7,2% do total indeferido)			
1. Problemas com documentação	50,7	2,8	Identificar o percentual de estudantes que tiveram problemas com a documentação. Reforçar a interação com os parceiros no exterior, buscando identificar possíveis problemas de comunicação, de limitação ao envio de documentos ou acesso aos formulários.

Etapa/Categoria	Média% Referência Etapa	% Total indeferido	Proposições de intervenção
3. Notas Insuficientes	11,5	0,7	Solicitar aos parceiros no exterior a disponibilização dos requisitos de cada universidade estrangeira, de forma que o estudante possa identificar previamente aquelas nas quais ele não se enquadaria.
Total Etapa 3	62,2	3,5	
% Total		53,3	

Fonte: elaboração própria com base em dados da Coordenação-Geral de Tecnologia da Informação/ CNPq, nov. 2014.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos identificar as motivações para os indeferimentos das candidaturas apresentadas nas chamadas públicas para bolsa de graduação sanduíche no exterior gerenciadas pelo CNPq, qualificando-as segundo a metodologia ATD e calculando os indeferimentos em termos percentuais nas categorias criadas para cada etapa eliminatória.

Nesse sentido, discutimos cada categoria e buscamos apresentar alternativas para minimizar o percentual de indeferimento identificado, visando aumentar o número de candidatos passíveis de aprovação, permitindo um maior número de candidaturas como demanda qualificada e, eventualmente, possibilitando o uso de critérios de classificação para aprovação.

Tradicionalmente, a avaliação de um determinado programa, chamada, ou qualquer outro meio de execução de recursos públicos em Ciência, Tecnologia e Inovação, considera os resultados sobre os projetos aprovados e seus impactos.

Usando dados de indeferimento de candidaturas foi possível demonstrar que, alternativamente, a observância desses casos pode sinalizar proposições com vista à melhoria do processo de análise para concessão de recursos. Isso se mostrou positivo num contexto em que:

[...] recomenda-se, cada vez mais, que todos os atos e ações, em especial os do governo, devam ser avaliados por razões diversas, mas, principalmente para alcançar os objetivos traçados, conhecer e maximizar os seus resultados. (CASTILHO LIMA, 2004).

Num sentido mais amplo, esse tipo de análise poderá contribuir na tomada de decisão, permitindo a priorização sobre a destinação de recursos no desenvolvimento de aplicativos de *software*, ou sobre contratação ou remanejamento interno de pessoal técnico, por exemplo.

Cabe destacar que a continuidade desse tipo de análise, ou seja, o debruçar-se sobre resultados de indeferimento nos anos posteriores, trará informações sobre os aspectos positivos ou inócuos da adoção de determinada proposição.

Nas palavras de Pereira (2015, p. 112-113),

A análise do Programa CsF demonstra que ele não se constituiu por meio da vontade autônoma de um Estado. [...] Apesar das decisões estruturantes terem partido de um núcleo estratégico, aparentemente pequeno e limitado, as negociações e decisões intermediárias e ordinárias têm origem em parte de técnicos e gestores dos órgãos implementadores, no contato com a arena setorial e o público-alvo.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Seção 1, n. 239, p. 7.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Programa Ciência sem Fronteiras**. 2015a. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Países e Parceiros**. 2015b. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/paises-parceiros>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. 2015c. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Portaria Interministerial nº 1, de 09 de janeiro de 2013. Institui as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2013. Seção 1, n. 8, p. 24.

CASTILHO LIMA, N. P. **Avaliação das Ações de Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I)**: reflexões sobre métodos e práticas. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos do Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação – CGEE/MCTI, 2004.

CASTRO, C. M.; BARROS, H.; ITO-ADLER, J.; SCHWARTZMAN, S. Cem mil bolsistas no exterior. **Interesse Nacional**, v. 5, n. 17, p. 25-36, abr./jun. 2012.

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Resolução Normativa 029/2012**. Bolsas no Exterior, Anexo VI – Graduação Sanduíche no Exterior – SWG. Disponível em: <http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/515690>. Acesso em: 7 dez. 2012.

_____. **Plataforma Carlos Chagas**. Disponível em: <<http://carloschagas.cnpq.br/conhecaPlataforma.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GRIECO, J. A. **Fostering Cross-border Learning and Engagement through Study Abroad Scholarships**: Lessons from Brazil's Science without Borders Program. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes)– Graduate Department of Leadership, Higher and Adult Education, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, EUA, 2015.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. **L'enseignement supérieur en Amérique Latine**: la dimension internationale. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005. p. 11-45.

_____. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. **International Higher Education**, n. 50, 2008.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: DE WIT, H. et al. (Eds.). **Higher Education in Latin America**: the international dimension. Washington: The World Bank, 2005.

LAVAL, C.; WEBER, L. (Orgs.). **Le nouvel ordre éducatif mondial**. Paris: Institut de recherches de la FSU; Editions Nouveaux regards et Syllèse, 2002. 143 p.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Londres: Sage, 1985. 416 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. 224 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1. p. 117-128, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008.

OLIVEIRA, A. R.; MELLO, C. F. Indicadores para a avaliação da produtividade em pesquisa: a opinião dos pesquisadores que concorrem a bolsas do CNPq na área de Biociências. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 657-678, set. 2014.

PEREIRA, V. M. Relatos de uma viagem: uma análise feita pelos bolsistas sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**: um enfoque multidimensional, Brasília, v. 3, n. 4, p. 1-21, jul. 2015.

RAMOS, V. C. C. **Perfil e motivações dos estudantes e participantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SENA, A. P. et al. Internacionalização da educação superior: um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, Estados Unidos, v. 22, n. 122, p. 1-25, 2014.

DE WIT, H. Rationales for internationalization of higher education. **Millenion**, n. 11, 1998.

_____. América Latina y Europa ante el fenómeno de la internacionalización: In: MORA, J. G.; LAMARRA, N. F. (Orgs.). **Educación superior: Convergencia entre América Latina y Europa**. Caseros: Eduntref, 2005. p. 222-226.

ZARATE, G. La mobilité transnationale en education: un espace de recherché. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 129, p. 65-72, out./nov./dez. 1999.

Recebido em 20/04/2016

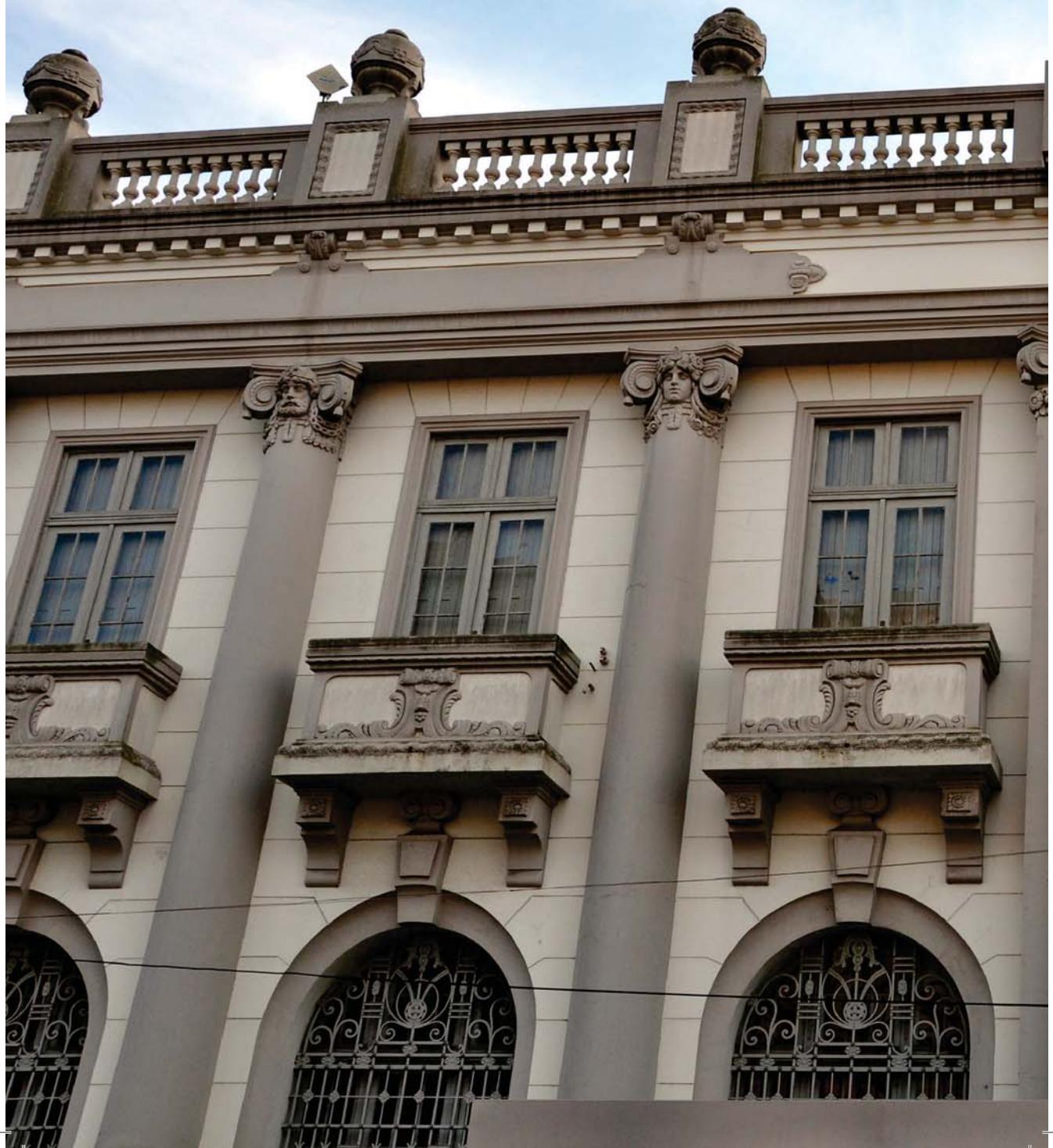
Aprovado em 27/06/2016

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

Centro de Integração do Mercosul da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). Prédio inaugurado em 1919, com padrão arquitetônico inglês. Atualmente, o centro abriga atividades relativas à integração, à cultura, à arte e a eventos diversos. O local abriga cursos de graduação e pós-graduação.

Créditos: Kátia Helena Dias





O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores

The PIBID formative potential from the perspective of teacher trainers

El potencial formativo del PIBID desde la perspectiva de los formadores de docentes

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.891>

Elisa Prestes Massena, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e docente do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas no curso de graduação em Química e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), Ilhéus, BA, Brasil. E-mail: elisapmassena@gmail.com.

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: cunhami@uol.com.br.

Resumo

Este trabalho apresenta o potencial formativo a partir da experiência no Pibid, do ponto de vista de concepções e práticas, de formadores de professores atuantes no citado programa e em cursos de Licenciatura em Biologia, em Física e em Matemática, oriundos de três instituições de ensino superior do Sul do Brasil. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove docentes. Os dados, analisados à luz da Análise Textual Discursiva, apontam para o fato de que a experiência no interior do Pibid auxilia a repensar o currículo dos cursos de licenciatura nessas instituições, aproximando os docentes da realidade escolar e possibilitando o aprofundamento de temáticas que

impactam a formação dos licenciandos. O estudo sinaliza também que ainda não é clara, para os formadores, a relação entre as contribuições do programa e seu desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Pibid. Formadores de Professores. Formação de Professores.

Abstract

This study presents the educational formative potential from the experience with PIBID, from practical and conceptual points of view of teacher trainers participating in the above mentioned program and in the teaching fields of Biology, Physics, and Mathematics of three higher education institutions in southern Brazil. Semi structured interviews were done with nine professors. The data, analysed through the light of Textual Discourse Analysis, point out that the experience in the PIBID helps to rethink the teaching degree curricula in these institutions, getting teachers closer to school reality and allowing the deepening of themes that impact the formation of teaching degree students. The study also indicates that for teacher trainers, the relationship between the Program's contributions and their professional development as professors is still unclear.

Keywords: PIBID. Teacher Trainers. Teacher Training.

Resumen

Este artículo expone el potencial formativo de la experiencia en el PIBID desde el punto de vista de las concepciones y prácticas de los docentes formadores que trabajan en el citado programa y en los cursos de *licenciatura* en Biología, en Física y en Matemáticas, de tres instituciones de educación superior del Sur de Brasil. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con nueve profesores. Los datos analizados a la luz del Análisis Textual Discursivo apuntan para el hecho de que la experiencia dentro del PIBID ayuda a repensar la

estructura curricular de los cursos de *licenciatura* en estas instituciones, aproximando los docentes de la realidad escolar y permitiendo la profundización de temáticas que impactan en la formación de los estudiantes de *licenciatura*. El estudio también indica que aún no está claro, para los formadores, la relación entre las contribuciones del programa y su desarrollo profesional docente.

Palabras clave: PIBID. Formadores de Docentes. Formación de Profesores.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Brasil, a partir de 2008, nas universidades públicas federais e, a partir de 2010, nas universidades estaduais, municipais e comunitárias (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009). Desde então, tem sido um importante programa no que se configura como política pública de formação inicial e continuada de professores, principalmente por induzir “[...] mudanças formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).” (GATTI et al., 2014, p. 10).

Desde o início do Pibid, muitos têm sido os trabalhos publicados que trazem contribuições à formação inicial e continuada de professores. Os trabalhos publicados, em sua grande maioria, apontam melhorias nos processos de ensino e aprendizagem no contexto da escola onde são desenvolvidos os subprojetos (ARAÚJO, 2012; CARDOSO et al., 2012) e um maior empoderamento dos licenciandos, futuros professores, pela profissão (LEITE, 2012). Poucos são os trabalhos que apresentam reflexões de formadores de professores e, a partir destes, as contribuições para os cursos de formação de professores (AMBROSETTI, 2012; FELÍCIO, 2012; MASSENA, 2013).

O docente universitário, dentro dos cursos de licenciatura, assume um papel importante, pois dele depende a formação de futuros professores, e quando se pensa esse sujeito no interior de um programa de iniciação à docência existe a possibilidade de que mudanças oriundas dessa experiência impactem os cursos de formação de professores.

Este estudo é parte integrante de uma pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida pela primeira autora deste artigo. O objeto de investigação surgiu instigado pela experiência, vivenciada em mais de uma década, como formadora de professores para a educação básica e, mais recentemente, como coordenadora de subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O objetivo maior do estudo foi compreender o potencial formativo da experiência do Pibid, do ponto de vista das concepções e práticas pedagógicas, de formadores de professores de Biologia, de Física e de Matemática, coordenadores de subprojetos desse programa em três universidades (duas públicas e uma comunitária) do Sul do país. Para alcançar tal objetivo, algumas questões mais gerais nortearam o estudo: o formador universitário tem consciência de que também necessita investigar sua própria prática, quando forma futuros professores? Entende o processo de aprendizagem que vive nesse contexto? Como concebe o processo de seu próprio desenvolvimento profissional no subprojeto em que atua? As respostas a essas questões, ancoradas nas experiências vivenciadas no interior do Pibid, poderão contribuir para (re)pensar os cursos de licenciatura, o papel assumido pelos formadores na configuração de melhorias desses cursos e o desenvolvimento profissional desses docentes no interior dos cursos de formação.

2 COMPREENDENDO O ESTUDO EMPREENDIDO

O Pibid foi criado visando ao desenvolvimento da docência na escola básica e tem como principal objetivo a inserção do licenciando na escola e o acompanhamento de sua formação no ambiente escolar sob a supervisão de um professor dessa instituição¹. A inserção na escola ocorre a partir do desenvolvimento de um subprojeto no estabelecimento de ensino pelo licenciando e o professor da escola sob a orientação do docente universitário. A perspectiva é a de que esse exercício favoreça a formação inicial do licenciando, pela possibilidade de inserção na cultura escolar e a compreensão dos saberes exercidos pelos professores da escola e pelos docentes da universidade. No entanto, o programa pode constituir uma experiência com potencial formativo para o exercício da docência do próprio professor universitário e dos professores da escola,

¹ Considerando-se o ambiente escolar no contexto do PIBID existe a atuação de três sujeitos que assumem papéis específicos no interior do programa: o docente universitário denominado coordenador do subprojeto de determinada área; o professor da escola denominado de supervisor e o licenciando.

pois existe a possibilidade de reflexão de novas aprendizagens desses sujeitos enquanto conduzem a formação dos futuros profissionais.

Por outro lado, a parceria universidade-escola tem auxiliado nas conquistas de espaços coletivos de interlocução do professorado, possibilitando um trabalho mais articulado entre pesquisadores da educação que atuam na universidade e professores da escola básica, validando a ação reflexiva na profissão docente (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014; CARVALHO; RAZUCK, 2015).

Desde 2009, algumas portarias foram publicadas definindo o Pibid. De acordo com a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, o programa assume a “ [...] finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2013, p. 2).

No seu art. 4º, item IV, a portaria define como um dos seus principais objetivos a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, o que deve proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Como o Pibid representa uma possibilidade de que sejam elaborados subprojetos “livres” a serem desenvolvidos nas escolas, este aspecto põe em destaque a compreensão dos docentes universitários quanto às práticas curriculares e sua influência sobre a formação inicial de professores no contexto do programa. Isso possibilita que se pense na superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem (tanto no exercício do futuro professor na escola, como no percurso na universidade), favorecendo uma reflexão sobre o currículo que sustenta as licenciaturas, bem como sobre a realidade das escolas da rede de educação básica.

Essas considerações revelam a importância de investigar o potencial formativo do programa na tentativa de compreender como os docentes universitários pensam/atuam no contexto da formação de seus cursos e como isso se reflete na docência universitária e no

desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. Esse movimento encontra guarida no pensamento de Soares e Cunha (2010), que afirmam que

[...] o desenvolvimento profissional pressupõe tomar como ponto de partida e de chegada a prática profissional, objetivando o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica sobre sua própria prática de ensino, quando priorizam as iniciativas dos próprios professores, em função da compreensão do caráter voluntário da formação, e quando investem na superação da perspectiva individualista da docência, apostando em ações colaborativas entre professores [...] (SOARES; CUNHA, 2010, p. 36).

O desenvolvimento profissional do docente universitário, em especial no que concerne aos aspectos didático-pedagógicos, tem sido objeto de crescente interesse de estudos e pesquisas, particularmente a partir das duas últimas décadas do século XX. A emergência da temática evidencia o reconhecimento da complexidade da docência universitária e a compreensão de que a identidade consolidada ao longo da trajetória secular dessa instituição, baseada no domínio dos conhecimentos específicos e na *expertise* profissional, não têm possibilitado que os professores respondam de forma proativa aos inúmeros desafios contemporâneos. Assim, o desenvolvimento profissional passa pela reflexão do professor sobre o próprio ambiente acadêmico, e isso, consequentemente, poderá gerar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, nas compreensões do currículo e da sua relação com a formação de futuros professores.

A complexidade da docência universitária, nos últimos anos, vem provocando uma crise na identidade profissional dos docentes desse nível de ensino, expondo certa carência de formação específica para o exercício do magistério. Nesse sentido, Cunha, Soares e Ribeiro (2009, p. 7) ressaltam que a formação para a docência, no ensino superior, é centrada “em nível de pós-graduação, direcionada especialmente para o desenvolvimento de competências para a pesquisa”, e que os “os saberes relacionados ao ensino, notadamente da graduação, têm sido silenciados e desvalorizados”. Esse vácuo de saberes tem sido mais evidente diante dos desafios da democratização da universidade, que vem fazendo a inclusão social de camadas antes excluídas, alterando

a tradicional lógica meritocrática que pautava a seleção de candidatos à universidade. O desprestígio dos saberes necessários ao ensino tem sido denunciado por muitos estudos, uma vez que a formação dos docentes da educação superior, por intermédio dos mestrados e doutorados, não contempla os saberes da docência. Esse aspecto se reflete, posteriormente, nos valores que o professor atribui ao ato de ensinar e no como ele o faz.

Nos cursos de licenciatura esse impacto é ainda maior, dada a sua natureza conceitual baseada na preparação para a docência, objeto principal desses cursos. Nesse caso, a forma como os docentes ensinam constitui o conteúdo da formação de professores. Ou seja, enquanto ensina, o docente da universidade está ensinando a ensinar. E, dado o vácuo da sua formação, nem sempre essa dimensão é suficientemente compreendida por ele. Torna-se, portanto, salutar questionar como o docente universitário tem pensado o seu papel no interior desses cursos, a partir da experiência em programas institucionais de iniciação à docência.

3 COM QUEM DIALOGAMOS

Para pensar no papel dos docentes universitários e relacionar a importância desse papel com a formação inicial de professores, algumas questões necessitam ser pontuadas. Essas questões, em nosso entendimento, podem ser delimitadas pelas compreensões dos saberes e trajetórias pessoais dos docentes, de suas compreensões de currículo, do entendimento de que precisam considerar aspectos da experiência/prática pedagógica dos docentes universitários e a relação que estes estabelecem com os sistemas de ensino. Dessa forma, optamos por fazer uma breve discussão teórica, trazendo os autores em que nos pautamos a respeito de tais aspectos.

Compreender os saberes e trajetórias de docentes tem consistido campo de investigação na educação há alguns anos e, segundo Zabalza (2004, p. 131), algumas vezes no contexto universitário, “a dimensão pessoal dos professores desaparece ou torna-se invisível no exercício

profissional”. Assim, há dois aspectos no tocante a essa dimensão pessoal que necessitam ser considerados, quais sejam, a satisfação pessoal e profissional e a carreira docente. Neste estudo focalizamos o segundo aspecto por este considerar, entre outros, os momentos pelos quais os docentes passam até atingirem a plenitude profissional.

Quando se pensa em currículo, é comum compreendermos seus limites num rol de conteúdos. Entretanto, vale a reflexão que expande essa noção inicial, pois o currículo revela valores e opções teórico-práticas que precisam ser discutidas e assumidas intencionalmente. Para Sacristán (1998, p. 122), “a discussão sobre o que ensinar centrou-se na tradição anglo-saxã, em torno do currículo, um conceito definido, primitivamente, nos fins e conteúdos do ensino, que mais tarde se ampliou” e que, muitas vezes, desprezou a análise e as decisões sobre o currículo, pautando-se mais enfaticamente em como organizá-lo e manejá-lo. Em nosso entendimento, a discussão sobre o tema se inicia quando se decide qual currículo privilegiar. Alguns estudos que tratam do currículo de cursos de licenciatura (BORGES, 2012; OLIVEIRA; ROSA, 2008) afirmam que o Pibid permite pensar sobre algumas questões e, nessa direção, possibilita que se reflita sobre o currículo dos cursos de licenciatura e como este influencia as ações empreendidas. Nesse sentido, o currículo pode ser vislumbrado como uma construção social, em que os atores são os responsáveis por sua seleção, condução e execução. (GOODSON, 2001).

Forster (2011, p. 252) cita a relevância de se compreenderem os limites da formação acadêmica e a “importância de esta ser realizada em diálogo com a escola e seus professores, e sempre com o entendimento de que estamos condicionados por um contexto sociopolítico desafiador”. De forma que, quando o Pibid se insere no espaço escolar, existe a possibilidade de pensar sobre com qual currículo se quer trabalhar na escola e também por meio de qual currículo estão se formando os futuros professores e, nessa direção, refletir na sua construção social. As práticas curriculares não se apresentam descoladas da formação inicial de professores e da consciência dos docentes universitários em relação ao seu desenvolvimento profissional, uma vez que as lacunas da formação inicial pressupõem que o papel da instituição formadora

e seus currículos necessitam ser repensados (GATTI, 2011, p. 89). Ainda as articulações do currículo com a formação de professores, para Garcia (2011), possibilitam pensar em outro modelo de professor.

Dessa forma existe uma relação da experiência e da prática pedagógica do docente com a compreensão do conceito de formação. Este conceito, de acordo com Marcelo Garcia (1999), pode ser entendido de diferentes formas, tais como uma função social de transmissão de saberes, um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa ou, ainda, a formação como instituição, quando esta se responsabiliza pela planificação e pelo desenvolvimento das atividades de formação. Para Cunha (2009, p.169), “a formação não é um constructo arbitrário” e, por isso, é necessário que seja objeto de análise constantemente, para tornar possível combater a ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar*, expressão que orienta a captação de docentes no ensino superior (CUNHA, 2010). Afinal, no caso das licenciaturas, os docentes estarão realizando a formação de sujeitos que irão atuar nas escolas e terão como ponto de partida determinada concepção de educação e de ensino. Essa relação com as escolas, no caso compreendida como os sistemas de ensino, também apresenta influências sobre essas concepções. Entre outras, duas concepções de formação são as mais recorrentes: a do professor como técnico e a do professor como profissional. A primeira é baseada na racionalidade técnica, em que existe uma separação entre o “mundo acadêmico e o mundo da prática”, e se busca “propiciar um sólido conhecimento básico-teórico no início do curso [...] para, ao final, chegar à prática profissional com os estágios usuais de final de curso” (SCHNETZLER, 2000, p. 21). A lógica é a apreensão do conhecimento teórico primeiramente, para posterior aplicação desse conhecimento na prática, quando os futuros professores são encaminhados para as escolas. A segunda, a formação do professor como um profissional, é compreendida numa perspectiva cultural, científica e pedagógica consistente, construída durante a formação universitária inicial.

Entretanto, nem sempre os professores universitários refletem sobre os modelos de formação. Exercem suas práticas de forma intuitiva, correndo o risco de viver incoerências entre seus discursos e suas práticas, não estabelecendo relações entre o currículo e a formação

inicial de professores. Vaillant e Marcelo Garcia (2001), numa visão crítica, destacam que

[...] a formação inicial de professores ao longo da história tem sido desenvolvida por instituições específicas, por sujeitos especializados e mediante um currículo que estabelece a sequência e o conteúdo instrucional do programa formativo (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2001, p. 37, tradução nossa).

Resgatando a bibliografia que informa sobre os estudos a respeito do Pibid, poucos são os trabalhos que investigam a docência universitária apontando que esta ainda não é vista como prioridade quando se pensa na melhoria da formação inicial de professores. O silenciamento em relação à docência universitária e ao desenvolvimento profissional do docente da universidade provavelmente é resultado de anos em que a atuação na universidade vem funcionando na lógica de que *quem sabe fazer sabe ensinar*. Entretanto, no conceito de docência superior/universitária estão imbricadas, conforme Cunha e Isaia (2003, p. 372), “atividades desenvolvidas pelos professores para a preparação de futuros profissionais, baseadas não somente em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também nas relações pessoais e afetivas”. Assim, a docência é um amálgama da dimensão técnica com a pessoal. Ou seja, o professor exerce uma tarefa complexa em que estão implicadas as dimensões cognitivas, culturais e subjetivas (CUNHA, 2010). Com isso, debater sobre a formação em docência universitária não se resume à exploração das estruturas acadêmicas necessárias para levar a termo essa formação, mas implica discutir a profissão docente universitária, como lembra Imbernón (2012). Portanto, é preciso questionar: é o docente universitário um profissional do ensino? Ele tem consciência disso? Os docentes universitários têm consciência de que o seu desenvolvimento profissional não ocorre somente pela pesquisa nos cursos de pós-graduação?

O conceito de desenvolvimento profissional “pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137). Esse termo é o que se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino, porque o desenvolvimento

oferece a ideia de “evolução e continuidade”, o que supera a ideia de uma formação e posterior aperfeiçoamento, afirma o autor.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em questão, de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), foi realizada com nove formadores de professores de Biologia, de Física e de Matemática, coordenadores de subprojetos do Pibid de três universidades (duas públicas e uma comunitária) localizadas no Sul do país. Destacamos que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e por ele aprovada e que, para a preservação da identificação, as universidades e os sujeitos participantes são citados com códigos. Dessa forma, as universidades foram identificadas pelos números 1, 2 e 3, e os participantes tiveram sua identidade preservada com a utilização de um código (B1: Biologia da Universidade 1; F1: Física da Universidade 1; M1: Matemática da Universidade 1, e assim sucessivamente). Destacamos ainda que, nas três universidades, a implementação do Pibid ocorreu a partir da participação no primeiro edital, disponibilizado em 2007 (BRASIL, 2007). Portanto, as atividades do programa se iniciaram nas universidades em 2008.

Primeiramente, analisou-se o perfil acadêmico dos docentes, considerando-se a identificação profissional, a formação acadêmica e a atuação profissional, dados acessíveis por meio de consulta ao Currículo Lattes. Posteriormente, utilizou-se a entrevista semiestruturada (RICHARDSON, 2011). O roteiro de entrevista foi composto por 16 questões distribuídas em quatro blocos, quais sejam: a) saberes e trajetórias pessoais; b) currículo; c) experiência e prática pedagógica, e d) relação com os sistemas de ensino.

As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos e foram transcritas. Optamos pela norma culta da linguagem nas transcrições sem, contudo, desconsiderar o sentido original do que o entrevistado queria dizer. As falas geradas pelas entrevistas foram analisadas à luz da análise textual discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 7) que se trata de “uma metodologia de análise de dados e informações de

natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discurso”. Essa metodologia se situa entre a análise de conteúdo e a análise do discurso e, ultimamente, tem sido bastante utilizada em pesquisas no ensino de Ciências.

Para a análise das entrevistas, uma primeira leitura das falas, considerada o *corpus* da análise, permitiu a fragmentação das transcrições. Em seguida, ocorreu o processo de unitarização, em que houve a desmontagem dos textos, focalizando detalhes e componentes que forneceram um novo sentido ao texto, sem perder de vista os objetivos do estudo. Produzimos, então, as *unidades de sentido* como elementos constituintes da desconstrução dos depoimentos coletados. Na etapa posterior, as *unidades de sentido* foram submetidas a um processo de categorização emergente que considerou os objetivos do estudo, o referencial teórico da pesquisa e aspectos relevantes presentes no roteiro de entrevista. Por fim, a última etapa possibilitou que se construíssem os metatextos em diálogo com os dados da literatura apresentados inicialmente.

5 RESULTADOS

Os resultados e a discussão dos dados foram organizados a partir da análise do perfil dos formadores de professores e da análise das entrevistas. Em relação a esta segunda, os dados foram discutidos com base em dois aspectos primordiais presentes em todas as entrevistas, a saber, como a experiência no Pibid impacta o (re)pensar no formato dos currículos dos cursos de licenciatura e sobre a própria formação e desenvolvimento profissional dos formadores.

5.1 Conhecendo o perfil dos formadores de professores

Foram analisados os Currículos Lattes dos nove docentes que participaram da pesquisa no que diz respeito à identificação profissional, à formação acadêmica e à atuação profissional. Nesse exercício foram observados os seguintes aspectos: a) cursos de atuação; b) formação acadêmica profissional e c) atuação profissional.

Em relação ao primeiro item, houve a intenção de verificar há quanto tempo o professor ministra aulas em curso de licenciatura. No segundo, buscamos avaliar a sua formação na graduação e na pós-graduação e a influência dessa condição na sua atuação como formador de professores. Por fim, observamos a sua atuação profissional, bem como quais disciplinas ministrou, há quanto tempo atua no ensino superior, se coordena projetos e, se sim, de qual natureza, e se participa ou participou de instâncias administrativas da universidade. Os formadores de professores envolvidos nesta pesquisa estão na coordenação dos subprojetos do Pibid nas respectivas áreas em um intervalo de um a quatro anos.

Em relação à Biologia, dos três sujeitos entrevistados, pudemos inferir que somente B1 não ministra disciplinas integradoras² da Biologia. Em relação à atuação no ensino superior, B1 e B2 atuam há mais de 20 anos nesse nível de ensino; e todos três já participaram de projetos de extensão e de instâncias administrativas da universidade. Em relação à Física, os docentes F2 e F3 atuam na formação pedagógica da área na condição de docentes da universidade. O professor F1 detém pequena experiência (três anos) no ensino superior e não ministra disciplinas integradoras de Física. Como no caso anterior, os três docentes apresentam envolvimento com a administração acadêmica. Na Matemática, os professores M1 e M2 possuem menos experiência no ensino superior; ministram disciplinas integradoras da Matemática e atuam em projetos de extensão. O professor M3 tem envolvimento com a administração da universidade. Quando analisamos os docentes por universidade, todos os da Universidade 2 ministram disciplinas integradoras, enquanto os das Universidades 1 e 3, não. Em nosso entendimento, mais importante do que atuar na formação pedagógica dos futuros professores é a consciência dos formadores de professores em relação à especificidade do profissional a ser formado no curso em que atuam.

Assim, reconhecer a trajetória de formação e de atuação dos formadores de professores nos pareceu importante para este estudo e vem ao encontro do que preconiza Garcia (2011) quando menciona a formação de outro modelo de professor:

² Neste texto são consideradas disciplinas integradoras as que trabalham o conteúdo específico à luz do ensino de Biologia, de Física e de Matemática, e disciplinas específicas as que trabalham os conteúdos específicos dos campos anteriormente citados (GONÇALVES; MARQUES, 2016).

Privilegiando e excluindo saberes do processo de profissionalização, distribuindo-os em séries temporais ao longo da duração do curso do aluno, estabelecendo competências, atribuições e responsabilidades nos processos de formação, instituindo distinções e visões acerca do ensino e da aprendizagem, o currículo consagra uma política de espacialização do conhecimento e institui relações de poder-saber que capacitam os sujeitos diferentemente para a ação e a participação no mundo (p. 288).

Entendemos que a participação do docente que ministra tanto as disciplinas integradoras quanto as específicas na licenciatura possibilita (re)pensar o currículo do curso, mesmo que, por vezes, este aspecto não seja consciente para os docentes, o que poderia qualificar o processo formativo dos futuros professores. A atuação em cursos de licenciatura (independentemente se em disciplinas integradoras ou não) é uma das condições presentes no documento que regulamenta o Pibid, a Portaria nº 096/2013, em seu Anexo I, cap. VI, seção III, art. 34, item V (BRASIL, 2013). Nesse caso, a legislação supõe que os docentes estejam envolvidos com o currículo e comprometidos com a sua execução.

5.2 Como a experiência no Pibid permite (re)pensar o curso de formação inicial de professores

Observa-se que o programa tem propiciado algumas críticas e, consequentemente, reflexões acerca do processo formativo no interior da estrutura curricular dos cursos de formação inicial. Dizem os docentes:

“Eu acho que o currículo não está adequado ao ensino de Física. Não sei em outras licenciaturas, mas, quanto à Física, o problema é que o aluno não vê um foco principal nem na licenciatura, nem no bacharelado”. (F1)
“O nosso curso de licenciatura tem tudo o que o bacharelado tem e mais toda a parte que chamamos de pedagógica. Essa parte pedagógica entra no currículo desde o primeiro semestre, por isso digo que o curso de licenciatura é muito carregado”. (B1)

Observamos, pelos depoimentos, que os docentes reconhecem os currículos em relação ao profissional a ser formado e revelam a importância das discussões a esse respeito. No entanto, apesar de

reconhecerem as distinções entre os objetivos do bacharelado e os da licenciatura, as falas apontam a falta de clareza do projeto pedagógico do curso em relação aos profissionais que se pretende formar. Por outro lado, há o entendimento de que houve melhorias nos cursos de licenciatura a partir das Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b)³, que provocaram a discussão do formato e do conteúdo desses cursos. Há indícios dos resultados dessas normativas que podem ser observados nas manifestações de nossos interlocutores:

[...] ainda não temos um número de horas suficiente para uma formação mais apurada, mas também não sei como dar conta disso diante dessa limitação de tempo para atender as questões dos conhecimentos específicos da Biologia e das questões metodológicas e práticas da licenciatura. Nós tivemos alguns avanços. Antes, os alunos iam para o estágio no final, no último semestre; agora, não, eles passam quatro semestres dentro da escola. Então, acho que houve avanços [...]. (B2)

[...] eu ainda acho que há espaço para melhorar. Começamos um processo de reformulação quando foram separados os projetos pedagógicos das duas terminalidades e realmente criados dois quadros de sequência curricular: um próprio da licenciatura e um próprio do bacharelado, com disciplinas mais específicas que faziam falta [...]. (F3)

[...] quando se pensou o novo currículo, objetivava-se conseguir atender parte da formação e, ao mesmo tempo, priorizar a questão do conteúdo [...]. (M3)

Percebe-se que, apesar dos avanços registrados pelos professores, ainda há uma lógica que separa o conhecimento sobre o conteúdo da matéria de ensino do conhecimento pedagógico. É reconhecido que a influência da legislação e a alteração ocorrida nos estágios fizeram com que tal questão fosse ressaltada, o que possibilitou mais discussões a respeito. Nesse sentido, Forster faz um alerta:

A formação para o ensino ainda está organizada em torno de lógicas disciplinares, fragmentadas, nas quais as disciplinas não têm relação entre si e possuem pouco impacto sobre os alunos. Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, no qual a “teoria” antecede a “prática”. (FORSTER, 2011, p. 244).

Entretanto, parece que o Pibid tem contribuído para que se repense essa lógica, consequentemente, o programa formativo, que

³ No período de realização da pesquisa, estas resoluções estavam em vigência.

inclui o currículo dos cursos de licenciatura. Essa discussão auxilia a que se repense a lógica no ensino superior em que, muitas vezes, o processo de ensino e aprendizagem ocorre dentro do modelo recepção-transmissão e há falta de diálogo entre as próprias disciplinas do curso e entre estas e a escola. E como isso vem acontecendo? Provavelmente porque, na medida em que há uma aproximação inicial dos licenciandos com “o chão da escola”, o programa também permite a aproximação do docente universitário com esse espaço, favorecendo a possibilidade de olhar para o currículo numa outra perspectiva, acreditando que “a escola como espaço formativo tem muito a ensinar à universidade” (FORSTER, 2011, p. 246). Nesse caso o docente reconhece a necessidade de conhecer a realidade escolar e que a parceria com a escola o possibilita (re)pensar a sua prática docente, principalmente na formação dos futuros professores. Dizem eles:

Só quem estudou para isso, quem sabe as dificuldades, os problemas, tem de conhecer a realidade dali, daquela escola particular, estadual, ou municipal. Você tem de reconhecer a realidade dos alunos. E nós não sabemos aqui, no curso. Também muitos dos nossos alunos desconhecem essa realidade. Então, tem de mudar o currículo, conciliando o Pibid com a escola. (F1)

[...]faltam, entretanto, disciplinas integradoras que abordem o que o Pibid proporciona para os estudantes e que o curso não proporciona [...]. (F3)

No entanto, também se evidencia a discussão do currículo no Pibid e para o Pibid, ou seja, são discussões que ocorrem no interior de um programa que existe relacionado aos cursos de licenciatura, mas que ao mesmo tempo estão distantes dos docentes que formam professores e que não participam do Pibid. A fala de um docente explicita esse aspecto:

A articulação do currículo existe somente dentro do próprio Pibid. [...] os alunos têm disciplinas da área “dura”, mas eles não sabem depois o que fazer com os conteúdos que aprendem lá. Não são disciplinas que eles conseguem articular para a área de ensino, para dar uma formação na escola. [...] Então, o que o Pibid está fazendo? Bom, eles estão tendo de produzir oficinas; eles estão tendo de estudar conceitos que o próprio curso deveria explorar, conceitos que estão na área de estudo deles, para poder articulá-los com as metodologias e trabalhar em sala de aula. (M1)

O fragmento anterior expõe a fragilidade do que os licenciandos vivenciam nas disciplinas específicas em que se privilegia a compreensão do conteúdo sem que o licenciando, futuro professor, consiga realizar a mediação didática. Para que esta ocorresse precisaria haver a integração do conhecimento acadêmico específico ao conhecimento pedagógico sobre o processo de ensino e aprendizagem (SCHNETZLER, 2000).

Outra questão levantada é a de que mesmo com as restrições apontadas, parece importante destacar que o Pibid está proporcionando aos docentes e licenciandos um contato maior com a pesquisa sobre o ensino. A respeito desse aspecto destacamos as falas a seguir.

[...] a questão da pesquisa no ensino é importante para a formação do professor, ele se dá conta de que receber o diploma e ir para sala de aula não significa que ele deixou de ser uma pessoa que pode pesquisar o ensino, pode pesquisar em cima da sua própria prática [...]. (F3)

[...] vamos incluir no curso de licenciatura um pouco mais a parte da pesquisa em educação e algumas modificações para favorecer a entrada do aluno na escola. Já passamos muita coisa para o primeiro ano; para eles começarem a vivenciar essa experiência desde o início [...]. (B3)

Esse aspecto referente à pesquisa no ensino poderá ser reforçado, no currículo do curso, quando, a partir dos próprios docentes, se começar a ter sugestões de disciplinas que tratem da dimensão do ensino relacionado a uma prática de pesquisa.

5.3 Como a participação no Pibid influenciou a docência universitária dos formadores de professores

Percebemos que todos os sujeitos entrevistados citam o fato de que o programa propiciou o repensar também de seus processos de ensinar e aprender no ensino superior. Essa condição, de certa forma, vem favorecendo os formadores de professores a repensarem suas práticas docentes e a buscarem, por meio do estudo e da pesquisa, elementos que permitam responder a essas lacunas.

[...] eu pensava ter chegado a um consenso de como avaliar, como ensinar, e hoje eu vivo uma confusão. O que ensinar? Eu ainda não tenho o conceito

fechado do que é ensinar. No ensino médio eu tenho uma ideia do que é ensinar Física, eu consegui pensar um pouco. Mas, na universidade e na formação de professores, eu ainda não sei. (F1)

[...] então, eu tenho de pesquisar, eu tenho de buscar, e isso tem sido muito gratificante para mim [...]. (M2)

De certa forma, esse aspecto faz com que o docente repense sua atuação na universidade e pense em seu próprio desenvolvimento profissional como docente. O programa passa, assim, a ser um estímulo, pois, para aprender, é necessário estar motivado, conhecendo o interesse e as contribuições que essa aprendizagem trará (ZABALZA, 2004).

Além desse aspecto, foi apontada, por um docente, a importância do Pibid na reformulação das políticas de formação de professores.

[...] eu não consigo pensar numa política de formação de professores que seja esfacelada dentro da universidade. Por exemplo, pensar em formação de professores e pensar em licenciaturas não é nem questão de ter um centro de formação de professores próprio; mas é pensar em uma política da formação de professores dentro da universidade, diretamente ligado ao Pibid. Pensar nessa estrutura ou nessa forma que a gente criou, que construiu para trabalhar [...]. (F3)

Outro aspecto evidenciado é o da contribuição da aproximação com a escola para o desenvolvimento profissional docente. Como afirma B1,

[...] os alunos e professores na escola me ensinam muito, porque o meu contato era só com a academia. Eu não tinha vivência de escola. [...] Eu não coordeno da universidade, eu coordeno da escola. Isso me ajuda bastante na minha prática e também em como eu procedo com os meus alunos. (B1)

Essa posição é ratificada por outros docentes:

[...] eu estou tendo de ler muito, estou tendo de estudar além do que eu estava estudando para dar conta de tudo isso que estamos fazendo. (M1)

[...] aproximei-me, pois estava um pouco distante da escola; atualizei-me no sentido de ver a realidade das escolas, embora eu sempre tivesse estagiários [...]. (F2)

A aproximação com a escola é primordial quando se pensa que esses docentes atuam em cursos de licenciatura e que, muitas vezes, há uma crítica do uso da escola como espaço somente de prática. Isso remete à discussão da dicotomia teoria-prática, debatida faz anos nos cursos de formação e que vem sendo superada há uns 10 anos.

Na mesma direção, M2 reconheceu que sentia falta “desse contato direto com o professor, e o programa me aproximou muito da escola de meus orientandos, que são todos professores [...]” (M2).

Vale ressaltar também essa importância para quem exerce a coordenação de cursos, caso de B3, que assim se manifestou:

[...] para mim tem sido fundamental não só na condição de professora, bem como também na de coordenadora do curso, porque, na correria, na rotina do dia a dia, muitas vezes não conseguimos ir até uma escola, vivenciar a realidade de uma escola, ficamos muito presos na universidade. O Pibid abriu muito essas portas que até então estavam um pouco fechadas, porque agora eu consigo estar na escola, eu consigo vivenciar o que ocorre na escola; eu consigo conversar com as professoras, saber das mudanças [...]. (B3)

Refletindo sobre os depoimentos, compreendemos que “o desenvolvimento profissional docente implica interação com os contextos espacial e temporal” em que o primeiro considera o ambiente social, organizativo e cultural no qual se realiza o trabalho docente; e o segundo se refere à dimensão biográfica ou ao momento que se está vivendo como influente na atitude docente (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 169). Assim, pode-se inferir que o programa possibilitou repensar o contexto espacial e auxiliou na reflexão dos docentes dessas instituições em relação à sua prática docente. O contexto espacial assumiu uma condição relevante, porque se vai ao espaço escolar e se extrapola o usual espaço da universidade.

O Pibid parece estar proporcionando o que os autores há pouco citados denominam de modelo de ressonância colaborativa⁴, em que entre a instituição formadora e a coformadora (a escola) existe uma visão mais complexa, com maior potencial de desenvolvimento. Nesse

⁴ O modelo de ressonância colaborativa representa as relações entre as instituições e os centros educativos de forma mais complexa e com maior potencial de desenvolvimento (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 94).

processo, vale destacar que os processos de ensinar e aprender, na formação de professores, ocorrem como um fluxo de experiências, contextos e situações diferenciados, revelando que há a formação tanto do licenciando, como do docente ao longo do processo. Mesmo que muitas vezes esta última não seja consciente.

Poucos formadores de professores deixaram de reconhecer as contribuições da experiência sobre a própria prática, mesmo que essa se reflita na satisfação com a formação dos licenciandos. De forma que parece que essa convivência constitui o que alguns autores chamam de comunidade aprendente (GALIAZZI; MORAES, 2013, p. 260), em que

[...] os participantes aprendem coletivamente a ser professores ao desenvolverem atividades que tenham um objetivo comum, imersos na linguagem. Aprendem a falar, ao escrever, ao ensinar, no movimento dos discursos científicos, pela pesquisa, a partir dos contextos de vivência em direção à produção de argumentos próprios do coletivo sobre os temas de estudo. (GALIAZZI; MORAES, 2013, p. 260).

Nessa comunidade estabelecem-se os objetivos comuns e os aspectos individuais que são partilhados e (re)elaborados considerando os sujeitos envolvidos. Assim, revela-se a condição formativa do programa, envolvendo muitas questões que contribuem para a melhoria desses cursos de licenciatura, em particular. Além disso, sendo o Pibid de abrangência nacional, o programa possibilita pensar na constituição de redes de aprendizagem e no que interessa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, o que pode contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os atores envolvidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua implementação nas universidades brasileiras, o Pibid tem possibilitado a ampliação das discussões relacionadas com diversos aspectos da formação inicial e continuada de professores, bem como tem contribuído para a reflexão da docência universitária no contexto atual. Essa pode ser a chave para se refletir sobre a docência universitária considerando o seu reconhecimento pelos docentes do ensino superior

e sobre o professor que se pretende formar para a educação básica, em que pese ser este um sujeito qualificado para enfrentar os desafios que se apresentam no século XXI.

O Pibid, como política de formação, também vem se constituindo um potente dispositivo de aproximação da universidade com as escolas e com o sistema educativo como um todo. Nesse sentido, o programa vem permitindo que se vivenciem situações que proporcionem a reflexão dos processos formativos empreendidos e produzidos, bem como os saberes reconhecidos pelos docentes universitários. No entanto, a relação desses processos com o desenvolvimento profissional dos docentes ainda não é suficientemente explicitada, e esse foi um dos objetivos desta investigação. Foi, porém, possível compreender que os docentes expressam que aprendem especialmente sobre: a realidade concreta da escola pública; os saberes que os professores da educação básica mobilizam em suas situações de práticas; os processos vivenciados pelos licenciandos ao conviverem com o ambiente escolar; a valorização da pesquisa sobre a própria prática; a inclusão dos saberes da pesquisa no currículo das licenciaturas; a valorização de comunidades aprendentes na parceria universidade-escola; a articulação dos saberes profissionais que constituem os currículos das licenciaturas no contexto acadêmico.

O enfrentamento da realidade coloca em xeque o currículo das licenciaturas e exige um significativo esforço de síntese da relação entre os saberes profissionais docentes de cada área disciplinar do currículo. Desestabiliza a ordem com que eles se apresentam na academia e convoca os professores a ensinar e aprender com seus alunos e colegas professores, no contexto da escola. E essa pode ser uma condição de relevo pedagógico, uma especial contribuição que vem sendo dada pelo Pibid. Especificamente em relação à investigação empreendida muitos formadores expressaram estar pensando pela primeira vez em quais contribuições o Pibid teve em seu desenvolvimento profissional a partir da entrevista. Na verdade tal aspecto não é consciente para esses sujeitos no desenvolvimento da profissão e, nesse sentido, somente por possibilitar essa reflexão a pesquisa empreendida já apresenta alguns ganhos.

Mesmo considerando que, como qualquer programa, o Pibid tem seus limites, cremos que seu sucesso estará na dependência do compromisso daqueles que o desenvolvem. Como programa, requer investimento e crença no trabalho coletivo. Dessa forma, futuras pesquisas, mais em longo prazo, com docentes universitários que dele participaram/participam poderão trazer compreensões acerca de contribuições aos cursos de formação inicial de professores.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela concessão da bolsa e aos docentes que participaram da pesquisa.

Referências

AMBROSETTI, N. B.; TEIXEIRA, M. B.; RIBEIRO, M. T. M. A experiência do Pibid na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

ARAÚJO, M. L. F. Pibid Biologia na UFRPE: dois anos de unidade teoria-prática na parceria universidade-escola. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Rev. A. B. Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, L. F. F. Um currículo para formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores ! 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 35-60.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www>>

capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>. Acesso em: 31 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 24 dez. 2009. Seção 1, p. 91. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Portaria16_241209.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

CARDOSO, M.; RENDA, V. L. B. de S.; CUNHA, V. M. P. Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

CARVALHO, A. P.; RAZUCK, R. C. S. R. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência sob a ótica de Professores Supervisores de Química: contribuições ao processo de formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 68, n. 1, p. 9-28, 2015.

CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores/CAPES/CNPq, 2010.

_____. Inovações pedagógicas na Universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.169-189.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. Formação do docente de Instituições de Ensino Superior. In: MOROSINI, M. C.; GRILLO, M. C.; FRANCO, M. E. Dal P.; CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. (Orgs.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 368-375.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.169-189.

FELÍCIO, H. M. S. Os desafios e as conquistas na formação de professores vivenciados pela coordenação de área no PIBID/UNIFAL - MG. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

FELÍCIO, H. M. S.; GOMES, C.; ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago. 2014.

FORSTER, M. M. S. Universidade/escola: diálogos e reflexões em parceria. In: ZANCHET, B. M. B. A.; PINTO, M. G. C. S. M. G.; FORSTER, M. M. S.; FAGUNDES, M. C. V. (Orgs.). **Processos e práticas na formação de professores**: caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 239-256.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no Pibid-Furg. In: GALIAZZI, M. C.; COLARES,

I. G. (Orgs.). **Comunidades aprendentes de professores:** o Pibid na Furg. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 259-275.

GARCIA, M. M. A reforma em currículos de Licenciatura da UFPEL: impactos nos saberes da formação inicial de professores. In: ZANCHET, B. M. B. A. et al. (Org.). **Processos e práticas na formação de professores:** caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 285-299.

GATTI, B. A. (Org.). **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120p.

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. A Experimentação na Docência de Formadores. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 84-98, fev. 2016.

GOODSON, I. F. **O currículo em mudança – Estudos na construção social do currículo.** Trad. Jorge Ávila de Lima. Portugal: Porto, 2001. p. 173-194. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, F. G. M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: impactos na didática e na formação docente. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

MASSENA, E. P. Avaliando a produção científica em torno do PIBID: tendências, relevâncias e silenciamentos. In: ENPEC, 9., 2013, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, A. C. G.; ROSA, M. I. P. Currículo e formação profissional: Cenas do cotidiano de um instituto de pesquisa. **Química Nova na Escola**, n. 30, p. 49-54, nov. 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 334p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 120-148.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de Ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas, SP: UNIMEP, 2000. p. 12-41.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134p.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242p.

_____. **Las tareas del formador**. Ediciones Aljibe: Málaga-España, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

Recebido em 06/02/2016

Aprovado em 18/05/2016

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

A Escola de Minas integra a Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). No prédio, funciona o Museu de Ciência e Técnica, os laboratórios técnicos, a Biblioteca de Obras Raras, o Centro de Memória da Escola de Minas, um curso de pós-graduação em Metalurgia e a Diretoria da Escola de Minas.

Créditos: Acervo da UFOP





Proposição de diretrizes estratégicas para elevar o conceito da pós-graduação: estudo de caso do PPGGEO

Strategic guidelines for a proposal to elevate the graduate concept: a case study of the PPGGEO

Propuesta de directrices estratégicas para incrementar el concepto de postgrado: estudio de caso del PPGGEO

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.903>

Amanda Antonello Giuliani, Mestre em Gestão Estratégica de Organizações pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e docente do curso de Administração da URI, São Luiz Gonzaga, RS, Brasil. E-mail: amandagiuliani@yahoo.com.br.

Rut Maria Friedrich Marquetto, Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e docente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado de Gestão Estratégica de Organizações (PPGGEO) e do curso de graduação em Administração, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Santo Ângelo, RS, Brasil. E-mail: rutmarquetto@gmail.com.

João Serafim Tusi da Silveira, Doutor em Engenharia da Produção (UFSC) e docente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado de Gestão Estratégica de Organizações (PPGGEO) na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Santo Ângelo, RS. E-mail: joaotusi@hotmail.com.

Vilmar Antônio Boff, Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e docente titular da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Cruz Alta, RS, Brasil. E-mail: vaboff@gmail.com.

Lucas Veiga Ávila, Doutorando em Administração na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e docente assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: admlucasveiga@gmail.com.

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de diretrizes para que o Programa de Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Organizações (PPGGEO), Mestrado Profissional, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *campus* Santo Ângelo, RS, alcance maior conceito na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que será realizada em 2016. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, sendo descritiva e exploratória, pois a formulação da proposta de diretrizes fundamenta-se em leitura de autores e organismos que tratam do tema, bem como na ficha de avaliação aplicada ao PPGGEO pela Capes no ano de 2013.

Palavras-chave: Estratégia Organizacional. Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. PPGGEO. Avaliação Capes.

Abstract

This article presents a proposal for guidelines for the Graduate Program in the Strategic Management of Organizations (PPGGEO), Professional Masters of the Integrated Regional University of Upper Uruguay and the Missions (URI), *campus* St. Angelo, RS. It seeks to provide an expanded concept of the evaluation of the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES) to be held in 2016. The study is characterized as qualitative research that is descriptive and exploratory, since the formulation of the proposed guidelines is based on the reading of authors and entities dealing with the theme, as well as on the evaluation form applied to the PPGGEO by Capes in 2013.

Keywords: Organizational Strategy. Post-Graduate Study Programs. PPGGEO. Capes Evaluation.

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta de directrices para que el Programa de Postgrado en Gestión Estratégica de Organizaciones (PPGGEO), Maestría Profesional, de la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones (URI), campus de Santo Ângelo, RS, alcance concepto más amplio en la evaluación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) que tendrá lugar en 2016. Se caracteriza como investigación cualitativa, siendo descriptiva y exploratoria, ya que la formulación de la propuesta de directrices se basa en la lectura de autores y órganos que tratan del tema, así como en el formulario de evaluación aplicado a PPGGEO por Capes en 2013.

Palabras clave: Programas de Estrategia Organizacional. Programas de Postgrado Strictu Sensu. PPGGEO. Evaluación Capes.

1 INTRODUÇÃO

Para analisar a gestão estratégica de uma organização torna-se necessário conhecer a filosofia institucional, pois ela é um componente do planejamento estratégico que pode revelar muito sobre a organização e sua forma de gestão, evidenciando a missão, a visão e os valores que nortearão seus objetivos, interesses e ações. A partir da missão, a ação organizacional pode ser canalizada para um conjunto de objetivos e metas estratégicas que orientarão seus rumos na direção de sua visão estratégica de futuro. A visão de futuro, por sua vez, expressa o pensamento estratégico da organização em busca de seus horizontes de longo prazo (ÁVILA, 2014).

As universidades são um tipo peculiar de organização que, em tempos recentes, vêm sendo instadas a promover seu desenvolvimento, tomando por base um processo planejado que torne explícito o seu pensamento estratégico, ancorado em missão e visão claramente definidas, além de diretrizes norteadoras, aliando suas ações no ensino, na pesquisa e na extensão.

Neste mesmo sentido, grandes organizações se diferenciam das demais no que tange aos seus esforços para construir diferentes sistemas, primando pela melhoria contínua de seus processos. Quando se observa o ambiente acadêmico, não é diferente, uma vez que se evidencia um crescimento exponencial de instituições de ensino superior (IES) que vêm adotando em seus programas de ensino cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas modalidades de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Os processos e estratégias de desenvolvimento das instituições de ensino superior em nível de pós-graduação *stricto sensu* devem ser planejados de modo eficiente e efetivo, com a melhor concentração de esforços.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus Santo Ângelo* conta com três programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*: o mestrado em Direito, o Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico e o Mestrado Profissional em Gestão Estratégica de Organizações (PPGGEO). O PPGGEO iniciou suas atividades em 2011 e passou pelo seu último processo de avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 2013, referente aos anos de 2011 e 2012. Atualmente, o programa busca qualificar seu conceito, visando obter maiores benefícios, como aumento e qualificação do seu corpo docente, melhores recursos para projetos, aumento do seu quadro discente, bolsas de estudos e, principalmente, a abertura do curso de doutorado.

Tendo em vista o fato de que o curso atingiu a nota 3 e percebendo-se a cada vez mais acirrada concorrência entre as instituições de ensino superior, a prevalência de alunos mais exigentes e uma maior fiscalização por parte dos organismos públicos, surgiu a seguinte questão: o que pode ser feito no PPGGEO para elevar o conceito de 3 para 4, tornando-o mais competitivo no mercado em face das exigências impostas pela Capes?

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar estratégias e propor diretrizes ao PPGE para que este alcance um conceito mais elevado na próxima avaliação da Capes.

2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – IES

As organizações que prestam serviços de ensino superior no Brasil são chamadas de instituições de ensino superior (IES) e podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas de ensino são aquelas sustentadas pelo poder público nas esferas federal, estadual e municipal. Já as IES privadas são dirigidas por pessoas físicas ou jurídicas de Direito Privado, sem ou com finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são: a) as comunitárias, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; b) as confessionais, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e c) as filantrópicas, que prestam serviços à população em caráter complementar às atividades do Estado, como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 20 (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à classificação acadêmico-administrativa, as IES podem receber diferentes denominações. As IES, quando credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC), podem ser chamadas de faculdades, centros universitários e universidades (BRASIL, 2014). Ainda segundo o MEC (2014), inicialmente a IES é credenciada como faculdade. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as respectivas prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico da instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. O primeiro credenciamento da instituição tem prazo máximo de três anos para faculdades e centros universitários, e de cinco anos para as universidades.

Cada IES possui características que lhes são pertinentes, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Descrição das instituições de ensino superior

Denominação	Características
Faculdade	A faculdade tem duas conotações. A primeira é a de uma instituição de ensino superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma universidade.
Centro universitário	O centro universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada.
Universidade	A universidade é uma instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional.

Fonte: elaboração dos autores com base no Portal Brasil (2014).

Cabe ainda relatar que existem os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e os centros federais de educação tecnológica, que também são considerados instituições de ensino superior pelo MEC.

Conforme o MEC (2014), as IES podem oferecer diferentes cursos, tais como:

- Graduação – cursos superiores que conferem diplomas nos graus de bacharelado, licenciatura ou tecnologia e são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido classificados em processo seletivo;

- Pós-graduação *stricto sensu* – cursos de educação superior compreendendo os programas de mestrado e doutorado acadêmico ou profissional, que conferem diploma aos concluintes. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento;

- Especialização ou pós-graduação *lato sensu* – programas abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino, observada a carga horária mínima e os requisitos fixados nas normas próprias, e conferem

certificados aos concluintes. Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais (nos quais se incluem os cursos designados como MBA – *Master Business Administration*) oferecidos por instituições de ensino superior independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Os cursos de pós-graduação *lato sensu a distância* podem ser ofertados por instituições de educação superior, desde que possuam credenciamento para educação a distância;

– Residência médica – programa de pós-graduação *lato sensu*, especialização na área médica, caracterizado como treinamento em serviço;

– Residência multiprofissional em saúde – programa de pós-graduação *lato sensu*, especialização nas áreas de saúde distintas da Medicina caracterizadas como treinamento em serviço;

– Extensão – programa de formação da educação superior voltado a estreitar a relação entre universidade e sociedade, aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino e que confere certificado aos estudantes concluintes. Compreende programas, projetos e cursos voltados a disseminar para o público externo o conhecimento desenvolvido e sistematizado nos âmbitos do ensino e da pesquisa e, reciprocamente, compreender as demandas da comunidade relacionadas às competências acadêmicas da instituição de educação superior.

Como se percebe, existe um número muito expressivo de instituições de ensino superior, com suas particularidades, oferecendo e disponibilizando no mercado diversos cursos para qualificação do corpo discente. Este estudo se voltará para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado profissional.

3 MESTRADO PROFISSIONAL

Diferentemente do mestrado acadêmico, que é mais voltado ao ensino e à pesquisa, o mestrado profissional¹, segundo a Portaria Normativa do MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, art. 3º, é “uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que possibilita”, entre

¹ O reconhecimento dos mestrados profissionais pela Capes foi feito pela Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998 (CAPES,

outras coisas, “a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação” (BRASIL, 2009).

Para a Capes (2014), o objetivo do mestrado profissional é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e de produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas.

Ainda de acordo com a Capes (2014),

[...] as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos.

O mestrado profissional deve, assim como os demais cursos *stricto sensu*, ser acompanhado e avaliado por comissões especializadas com base em critérios predeterminados e definidos de acordo com cada programa. Embora seja uma política recente no Brasil, programas como o Mestrado Profissional em Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública (Ebape), que foi lançado em 2014 com o alcance da nota 4, detinha uma estrutura que possibilitava a oferta de turmas regulares e intensivas de intercâmbios internacionais de curta e média duração, nos quais, como estratégia de internacionalização e posicionamento no ambiente global, seus alunos podiam cursar disciplinas equivalentes em outros MPs sem custos adicionais na mensalidade (EBAPE, 2015).

Nesse sentido, para garantir a qualidade dos mestrados profissionais, critérios operacionais e normas foram delineados e

considerados necessários para dirigir e controlar sua implantação e desenvolvimento. A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado profissional são obtidos a partir dos resultados do acompanhamento e da avaliação conduzidos pela Capes, de acordo com as exigências previstas em legislação.

4 A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para que consigam se manter e oferecer ensino de qualidade, devem passar pelo crivo da avaliação. No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

De acordo com a Capes (2014), os objetivos da avaliação são:

- Certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no sistema nacional de pós-graduação para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Também segundo a Capes (2014), há dois processos distintos que se referem à avaliação: o de avaliação das propostas de novos cursos e o de avaliação periódica dos cursos em andamento.

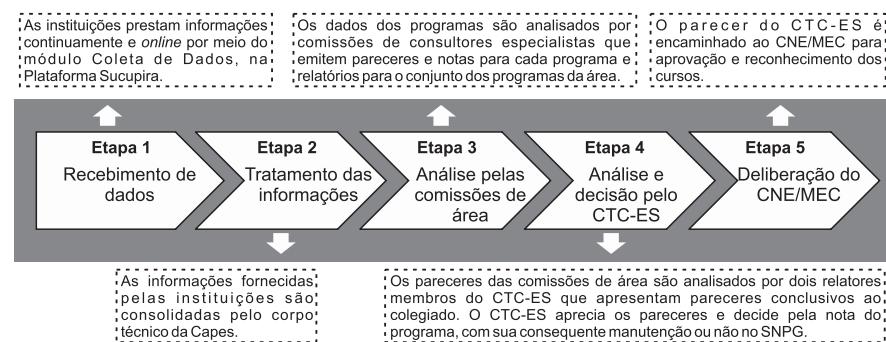
A avaliação é realizada em 48 áreas, número vigente em 2014, e segue uma mesma sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). Ainda,

Os documentos de área são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação

pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação. Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal (Capes, 2014).

A Capes ainda acompanha o desempenho dos cursos em andamento ao longo do intervalo entre as avaliações. Dessa maneira, as instituições fornecem informações regularmente e *on-line* por meio do módulo Coleta de Dados, na Plataforma Sucupira. Após essa etapa ocorre o tratamento das informações pelo corpo técnico da Capes e, em seguida, é feita a análise pelas comissões de consultores especialistas, que emitem pareceres e notas para cada programa e relatórios para o conjunto dos programas da área. Os pareceres são analisados, e, após isso, os relatores apresentam pareceres conclusivos. Por fim, ocorre a deliberação, quando há a aprovação e o reconhecimento dos cursos (Capes, 2014). Esse processo pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Processo de avaliação do mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado da Capes



Fonte: portal da Capes (2014)

Em conformidade com a Capes (2015), todo o processo de avaliação é realizada por consultores especializados das distintas áreas do conhecimento atuantes no magistério superior e na pesquisa.

A sistemática da avaliação é efetuada por programas e as notas distribuídas entre 1 e 7; as notas superiores a 5 somente são atribuídos a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de doutorado; programas de nota 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de nota 6; os programas

que oferecem apenas cursos de mestrado podem obter, no máximo, nota 5; os programas que receberem notas 1 e 2 deixam de ser recomendados pela Capes; os resultados das avaliações de todos os programas são encaminhados ao Conselho Técnico Científico da Educação Superior – CTC-ES, da Capes e ao Conselho Nacional de Educação – CNE, para homologação e, em seguida, ao Ministro de Estado da Educação para o ato de reconhecimento que é necessariamente publicado no Diário Oficial (CAPES, 2015).

Ainda de acordo com a Capes (2014), os cinco grandes eixos de avaliação são: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual, e inserção social. As avaliações desses eixos estão descritas nos respectivos documentos de área. Mas, a cada nova avaliação, em razão dos aprendizados de cada processo, esses cinco eixos são atualizados, modificados e aprimorados. O FOPROF (2011) elaborou um relatório propositivo para a avaliação e a sustentabilidade dos MPs, contribuindo para o avanço das reflexões, a exemplo da construção de critérios específicos no que se refere: à ficha de avaliação; à elaboração do Qualis Tecnológico; às métricas para o quesito “inserção social”; ao doutorado profissional; à formação de um banco de avaliadores de MPs e um projeto de lei instituindo um modelo de financiamento do MP, sinalizando algumas conquistas por meio de seus grupos de trabalho.

Na ficha de avaliação da Capes, cada eixo de avaliação é subdividido em outros itens de avaliação. São determinadas notas que possuem um peso específico, bem como uma avaliação gradual: “não aplicável”, “deficiente”, “fraco”, “regular”, “bom” e “muito bom”.

Os responsáveis pelos cursos devem estar atentos, observando os eixos e suas subdivisões de avaliação, com o intuito de os manterem e melhorarem suas notas.

Como se observa, os programas são avaliados, sobretudo, com base nos professores, nos alunos, nas teses e nas dissertações – produção intelectual. Além disso, na avaliação, também são relevantes quesitos como a inserção social e diferenciais de alta qualificação e desempenho. Para Sander (apud PAIXÃO et al., 2014), é pertinente que,

após o término do curso, seja realizada a análise do trabalho de conclusão de curso e, por dois anos, acompanhado o destino dos egressos, para mensurar seu valor agregado, identificando a capacidade do aluno de intervir positivamente no ambiente de trabalho, o que reflete a qualidade dos MPs. Paixão et al. (2014) e também o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF, 2011) discutem a criação de indicadores de avaliação específicos para os MPs uma vez que essa modalidade de curso tem características peculiares.

Na avaliação de 2013, para a grande área de Ciências Sociais Aplicadas do Brasil, a Capes ajuizou 97 cursos (17,1% do total na área) e, destes, 71,1% obtiveram conceito 3 e apenas 9,3% ficaram com 5 (FOPROF, 2013).

Salienta-se que as avaliações, que eram trienais até 2013, passaram a ser realizadas a cada quatro anos. De acordo com as informações da Capes (2014), a primeira avaliação quadrienal está prevista para ser realizada em julho de 2017, versando sobre dados e informações de 2013 a 2016. Ainda de acordo com a Capes (2015), foi aprovada a proposta de realização, no meio do período quadrienal, de uma análise que aponte tendências dos programas de pós-graduação.

5 MÉTODO DO ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006). A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características essenciais: tem o ambiente natural como fonte direta de dados; tem o pesquisador como instrumento fundamental de coleta de dados; utiliza procedimentos descritivos da realidade estudada; busca o significado das situações para as pessoas e os efeitos sobre a sua vida; preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados e com o produto, e privilegia o enfoque indutivo na análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Gil (1999), a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória procura desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com o intuito de formular problemas mais

precisos para estudos posteriores, e a pesquisa descritiva descobre e observa fenômenos, na tentativa de descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, sem, no entanto, ter o compromisso de explicá-los, embora sirva de base para a explicação (VIEIRA, 2005).

Quanto ao sujeito da pesquisa, foi selecionado o PPGGEO – classificando-se um estudo de caso único, denominado o caso do PPGGEO, que, segundo Yin (2010), se mostra adequado, pois tem sua conveniência atribuída aos fatores comuns nos casos selecionados.

Para a coleta de evidências, foi elaborado um único protocolo, composto de categorias; para observação direta na entrevista, observação dos documentos do programa e de documentos e relatórios da Capes. Para a condução da entrevista, em especial, foram considerados alguns aspectos (GIL, 1999), tais como: preparação do roteiro, estabelecimento do contato inicial, formulação das perguntas, estímulo a respostas completas, registro das respostas e conclusão da entrevista. Posteriormente, foi realizado o levantamento de dados em duas fases (HAIR et al., 2005).

Na primeira fase de coleta, inicialmente, foram selecionados os dados primários e secundários obtidos em documentos, na legislação, no *site* e em publicações da universidade e em relatório da Capes, entre outros. Cabe destacar que, no uso de múltiplas fontes de evidências, foi necessária a criação de uma base de dados, estudando posteriormente cada documento, para que, logo após, fosse realizado um encadeamento das evidências. Na segunda fase, foi realizada entrevista com representante da coordenação do PPGGEO, o qual vislumbrou clarificação das ações propostas em documentos, bem como aprendizado do funcionamento do programa e anseios estratégicos.

Para a interpretação dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, tendo em vista o contorno que a investigação assumiu, e esta pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos das ações e estratégias para o planejamento das universidades (BARDIN, 2009).

Os temas recorrentes foram agrupados segundo suas semelhanças e significados, dando-se, assim, ênfase às principais evidências para cada categoria. Desse modo, buscou-se interpretar a problemática da pesquisa à luz da teoria revisada e a partir da valorização da fala dos entrevistados e dos documentos observados, por meio da técnica de triangulação. (PATTON, 2002).

Na seção dos resultados, apresentar-se-á uma descrição sintética sobre o cenário do PPGGEO, bem como seu processo de planejamento, as características da gestão universitária, a legislação, a abrangência acadêmica, o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e suas similaridades para o crescimento do programa. Será também apresentada a avaliação do PPGGEO referente aos anos de 2011 e 2012 e feita a proposição de diretrizes para o programa, o corpo docente e o corpo discente.

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste item apresentam-se as atividades realizadas de acordo com o objetivo do estudo.

6.1 Caracterização da instituição

O presente estudo tem como objeto o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Estratégica de Organizações (PPGGEO) Mestrado Profissional, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Santo Ângelo. O PPGGEO está vinculado à área de Ciências Sociais Aplicadas e se destina à formação continuada para o desenvolvimento de técnicas modernas, ao aperfeiçoamento e à qualificação de profissionais, tendo em vista a necessidade de aprofundar conteúdos adquiridos na graduação. Conforme seu regimento, ele contribui para tornar mais amplo e integrado o campo de conhecimento dos profissionais, devido às transformações do mundo corporativo (URI, 2014).

O PPGGEO tem como objetivo geral:

Estabelecer um equilíbrio entre o mundo acadêmico e as estratégias organizacionais, interagindo com o setor público e privado, na geração e difusão de conhecimentos relevantes, buscando através da produção científica, soluções que facilitem o processo de desenvolvimento regional, de forma sustentável (URI, 2014).

O PPGGEO foi reconhecido por meio da Portaria do MEC nº 1.325, de 21 de setembro de 2011, publicada no *Diário Oficial* de 22 de setembro de 2011 e é recomendado pela Capes desde então (BRASIL, 2014). O PPGGEO conta em seu quadro funcional com: duas secretárias, 14 docentes permanentes e cinco docentes colaboradores. Atualmente, são 39 os mestrandos, ingressos nos anos 2011 a 2014.

6.2 Avaliação do PPGGEO – anos 2011 e 2012

Com base na ficha de avaliação da Capes, o PPGGEO obteve na sua última avaliação, em 2013, tendo os anos de 2011 e 2012 como base para a coleta de dados, o conceito 3.

O quadro a seguir, de forma adaptada da ficha de avaliação do PPGGEO pela Capes, mostra os eixos e os itens de avaliação com as respectivas notas.

Quadro 2 – Ficha de avaliação do PPGGEO pela Capes – avaliação 2013

Eixo	Itens de avaliação	Conceito
1. Proposta do programa	1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do programa.	Fraco
	1.2 Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais.	Regular
	1.3 Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração.	Bom
	1.4 Planejamento do programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora.	Regular

Eixo	Itens de avaliação	Conceito
2. Corpo docente	2.1 Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à proposta do programa.	Regular
	2.2 Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do programa.	Muito bom
	2.3 Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do programa.	Fraco
3. Corpo discente e trabalhos de conclusão	3.1 Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa.	Não aplicável
	3.2 Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos.	Não aplicável
	3.3 Aplicabilidade dos trabalhos produzidos.	Não aplicável
4. Produção Intelectual	4.1 Publicações qualificadas do programa por docente permanente.	Deficiente
	4.2 Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes.	Deficiente
	4.3 Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa.	Deficiente
	4.4 Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa.	Regular
5. Inserção social	5.1 Impacto do programa.	Bom
	5.2 Integração e cooperação com outros cursos/programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.	Deficiente
	5.3 Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionadas à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.	Bom
	5.4 Divulgação e transparência das atividades e da atuação do programa.	Bom

Fonte: elaboração dos autores com base na ficha, 2014.

Após a avaliação de cada eixo e item realizado em 2013, foi descrita a justificativa concebida pela comissão da Capes, cujos componentes eram consultores externos de diversas universidades, faculdades e institutos do país, pela conceituação das notas.

No eixo 1, Proposta do programa, a comissão julgou regular. A apreciação foi no sentido de que as linhas em que o programa atua deveriam ser mais harmoniosas para expor a produção do conhecimento científico; que a proposta é pouco aplicada no programa e que os projetos de pesquisas tratam de temas que precariamente refletem a linha de atuação “estratégias organizacionais”. Também foi descrito que os projetos e pesquisas não possuem intercambio com outras IES, embora envolvam algumas organizações locais e regionais. Em relação à infraestrutura do programa, de acordo com a avaliação, foi compatível com o seu tamanho, incluindo número suficiente de salas, equipamentos multimídia, apoio didático, internet, climatização e mobiliário. A avaliação deixou explícita ainda que o programa necessita apresentar normas mais claras de credenciamento e de descredenciamento de docentes permanentes e de docentes que colaboraram com o programa.

No eixo 2, Corpo docente, a comissão julgou regular. A análise foi a de que a experiência acadêmica dos professores está razoavelmente alinhada à proposta de formação discente para um programa novo e que esta não apresenta dados suficientes sobre a experiência profissional. O lado bom é que não existe dependência dos colaboradores, as disciplinas e atividades, projetos e orientações são executados pelos docentes permanentes, e, destes, 75% participam das atividades de ensino (em 2012), o que está aquém da métrica esperada de envolvimento com aula.

No eixo 3, Corpo discente e trabalhos de conclusão, a comissão avaliou como não aplicável. A alegação foi a de que o programa iniciou suas atividades em 2011 e inexistiam trabalhos de conclusão para serem avaliados.

No eixo 4, Produção intelectual, a comissão julgou fraco. A crítica foi a de que a produção científica pelos docentes é incipiente, bem como a de que a produção técnica dos docentes permanentes é rudimentar e está concentrada em dois docentes permanentes. A produção técnica/tecnológica possui uma leve harmonia entre si e com a proposta do programa.

No eixo 5, Inserção social, a comissão atribuiu o conceito regular. A comissão destacou como bom em sua apreciação o impacto e potencial

do programa nas dimensões educacional, social e econômica no âmbito local. Destacaram-se as atividades que estavam sendo realizadas na região, porém relatou-se a falta de integração com outras instituições de ensino superior. Por outro lado, foram consideradas a boa integração e a cooperação com organizações públicas e privadas e também associações profissionais nos contextos local e regional. Foi observado que o programa possui um *site* na Internet, que mantém os dados sobre o programa atualizados, sendo de fácil manipulação e acesso, tanto pelo *site* da universidade como por meio de mecanismos de buscas.

Em relação à qualidade dos dados, a comissão atribuiu o conceito regular para o programa, outorgando a nota 3. Segundo a apreciação, as linhas de atuação poderiam ser mais sólidas para expressar a especificidade da produção do conhecimento científico desenvolvido no contexto do programa. Embora o corpo docente cumpra os requisitos preconizados quanto à titulação, à formação, à estabilidade e à dedicação ao programa, há necessidade de adequação na distribuição das atividades dos professores permanentes no que tange à coordenação de projetos de pesquisa e desenvolvimento técnico e tecnológico e à produção intelectual. Menos de 25% dos professores estão envolvidos com tais atividades. Foi novamente destacado o impacto do ponto de vista educacional, social, tecnológico e econômico que o programa tem em âmbito local e região.

Fica claro, diante das considerações relatadas e que foram explanadas na ficha de avaliação do PPGGEO pela Capes, que o curso precisa do esforço e da dedicação de todos os envolvidos no processo – coordenação, professores, alunos, colaboradores – para que sejam todos os itens mais bem estimados na próxima avaliação pela Capes.

6.3 Proposição de diretrizes para elevar o conceito do PPGGEO perante a Capes

O processo de proposição de diretrizes para elevar ao nível 4 o conceito do PPGGEO perante a Capes deu-se com a compilação de várias informações, principalmente daquelas focadas na ficha de avaliação da

Capes, ano de 2013. Apresentam-se as proposições de diretrizes que a instituição, os docentes e os discentes do PPGGEO poderão avaliar e seguir.

6.3.1 Proposição de diretrizes ao programa

A partir da apreciação apresentada pela Capes ao programa, recomenda-se a adoção das seguintes diretrizes:

- a. Revisar se as duas linhas de atuação do programa “Desenvolvimento e organização social” e “Estratégias organizacionais” estão de acordo com o preconizado pelo programa, para que consigam expressar de forma mais clara a produção do conhecimento;
- b. Atentar para a aceitação de projetos de pesquisa que estejam de acordo com as duas linhas de pesquisa, principalmente em relação à linha “Estratégias organizacionais”;
- c. Promover intercâmbios de pesquisa e extensão entre institutos de ensino superior em âmbitos local, regional, estadual, federal e internacional;
- d. Criar convênios com empresas e instituições locais e regionais que tenham interesse em desenvolver projetos e pesquisas focadas nas linhas do programa;
- e. Ampliar o número de artigos que precisam ser publicados pelo corpo discente, para que estes consigam defender seu projeto de pesquisa;
- f. Criar um sistema *on-line* específico, porém de acesso e controle interno somente disponível para coordenadores, docentes, colaboradores e alunos, que viabilize a inserção, a apresentação, a situação atual e a disponibilidade de todas as atividades, produções e projetos de pesquisa desenvolvidos por cada professor e seus alunos, de maneira a promover a interação e a colaboração entre seus participantes. Isso poderá melhorar o controle dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos de acordo com as linhas de pesquisa do programa. O sistema de informação deve apresentar, em imagens gráficas e coloridas, a situação de cada trabalho. Por exemplo: vermelho – início das atividades; amarelo – meio das atividades, e verde – conclusão do trabalho;

- g. Manter e ampliar os fluxos de comunicações, de modo a estimular a interação entre programa, corpo docente e corpo discente;
- h. Além do *sitedo* programa, estabelecer um canal permanente de comunicação entre o programa e a comunidade local e regional, seja por meio da criação de boletim informativo em jornais e revistas de grande circulação, para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo programa e recebimento de comentários, seja por intermédio da realização de seminários em instituições de ensino superior ou outros órgãos parceiros, tais como o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado do Rio Grande do Sul (SEBRAE), Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul (CRA-RS), Conselho Regional de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul- Missões (Corede Missões) e governo municipal;
- i. Valorizar ações que criem um ambiente de criatividade, inovação, cooperação, integração e participação de todos os envolvidos no programa, como, por exemplo, a formulação de convite para socializarem seus trabalhos com os graduandos de cursos afins ao tema do trabalho a ser apresentado;
- j. Promover uma gestão baseada em princípios de qualidade total, focada no cliente (discentes e egressos), estruturada por processos e fundamentada na avaliação e na consecução de resultados.

6.3.2 Proposição de diretrizes ao corpo docente

A partir da posição apresentada pela Capes quanto ao programa, recomendam-se as seguintes diretrizes:

- a. Incentivar, por meio de recompensa a ser definida posteriormente, que o corpo docente produza no mínimo uma publicação qualificada por semestre em periódicos e revistas com conceito acima de B e compatíveis com as linhas de pesquisa proposta pelo programa;
- b. De acordo com cada linha de pesquisa, desenvolver grupos de trabalho entre os professores permanentes e colaboradores para que consigam realizar no mínimo uma produção artística,

- técnica, patente, inovação ou outra produção considerada relevante e afinada com as linhas de proposta do programa;
- c. Cada professor, em sua disciplina, requisitar aos seus alunos um artigo para ser avaliado com temática pertinente às linhas de pesquisa propostas pelo programa;
 - d. Estimular o corpo discente a participar efetivamente de grupos de trabalho, estudo e pesquisa, com o intuito de colaborar para que o programa atinja os requisitos mínimos para elevar seu nível de avaliação.

6.3.3 Proposição de diretrizes ao corpo discente

Com base na crítica apresentada pela Capes ao programa, recomendam-se as seguintes diretrizes:

- a. Desenvolver pelo menos um artigo em cada disciplina;
- b. Encaminhar artigos para serem publicados em revistas e periódicos bem conceituados em âmbitos nacional e internacional;
- c. Focar seus estudos no projeto de pesquisa para garantir sua conclusão dentro do prazo estipulado pelo programa;
- d. Identificar, junto ao corpo docente de cada disciplina, novas oportunidades de pesquisa;
- e. Criar grupos de trabalho para que sejam desenvolvidas ações de integração com outras instituições de ensino superior;
- f. Integrar-se ao corpo docente para planejamento e execução de atividades de difusão e troca de experiências com outras instituições de ensino superior, tais como encontros, palestras, seminários, cursos, feiras, mostras etc.;
- g. Participar efetivamente de eventos acadêmicos que permitam a troca de conhecimento entre os participantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste trabalho, apresentar uma proposta de diretrizes para que PPGGEO consiga aumentar seu conceito na avaliação da Capes, prevista para 2017. Ao final do processo de análise do referencial teórico

e da análise da ficha de avaliação do PPGGEO elaborada pela Capes, conseguiu-se descrever as proposições para que o programa consiga aumentar seu conceito para 4.

Na realização do estudo, percebeu-se a importância que tem para qualquer programa de pós-graduação *stricto sensu* atentar para os critérios de avaliação da Capes, no sentido de ajustar-se e aprimorar-se para que possa conquistar conceitos mais elevados e, assim, oferecer aprendizagem de alta qualidade.

Estima-se que, se o PPGGEO conquistar as proposições de diretrizes apresentadas neste trabalho, terá maior probabilidade de elevar para 4 o conceito do curso na próxima avaliação a ser realizada pela Capes.

Referências

ÁVILA, L. V. **A perspectiva da sustentabilidade no plano de desenvolvimento institucional:** um estudo das instituições federais de ensino superior. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração, Linha de Pesquisa de Estratégia, Inovação e Sustentabilidade) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.sigmees.com/files/A_PERSPECTIVA_DA_SUSTENTABILIDADE_NO_PLANO.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério das relações exteriores. Divisão de temas educacionais. **Denominações das Instituições de Ensino Superior.** Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.325, de 21 de setembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder

Executivo, Brasília, DF, 22 set. 2011. Seção 1, p. 634. Disponível em: <http://www.urisan.tche.br/admin/upload/Portaria-Reconhecimento-mestrado_1325_09_11.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834-27.841.

_____. Ministério da Educação. **Instituições Credenciadas**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. **Portaria Normativa nº 17**. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/legislacao/Portaria%20Normativa%20MEC%2017%20-%20mestrado%20profissional.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2014.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação da Capes**. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/4026-entrevista-com-livio-amaral-diretor-de-avaliacao-da-capes>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. **Avaliação trienal (Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado)**. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

_____. **Comunicado da Capes – período de avaliação do SNPQ**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7278-comunicado-capes-periodo-de-avaliacao-do-snpg>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Mestrado profissional: o que é?** 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. **Portaria N° 080, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/>>

download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Sobre a avaliação da Capes.** 2014c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. **Sobre a avaliação de Cursos.** 2015. Disponível em: <<http://capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Sobre a trienal.** 2014. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/home-page/sobre-a-trienal>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. **Mestrado Profissional em Administração Pública.** 2015. Disponível em: <ebape.fgv.br/node/800>. Acesso em: 30 set. 2015.

FOPROF – Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais. **Estatísticas dos MPs por áreas – Públicas X Particulares e Conceitos.** 2013. Disponível em: <www.foprof.org.br/download/foprof-estatisticas-mps-areas-pub-x-part-e-conceitos.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Mestrado Profissional:** reflexões e proposições para sua avaliação e sustentabilidade. 2011. Disponível em: <www.forpof.org.br/download/reflexoes.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAIR JR., J. F. et al. Fundamentos de métodos de pesquisa em administração. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MEC – Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação 364/2002**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dm/documents/parece_cne_0081_sesu.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L.; BECKER, J. L.; TENÓRIO, R. M. Avaliação de Mestrados Profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 505-532, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a10v22n83.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2016.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2 ed. Newbury Park: Sage, 2002.

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. **Mestrado em Gestão Estratégica de Organizações – Mastering in organization strategic management**. Disponível em: <<http://www.santoangelo.uri.br/mestradogestao/#>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em Administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em 24/02/2016
Aprovado em 18/05/2016

Prédio da Reitoria da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Construído em 1944, abriga atualmente a ouvidoria, a assessoria de Comunicação Social, os gabinetes do reitor e do vice-reitor da universidade, o conselho universitário, a Diretoria de Tecnologia de Informação e Comunicação, a Procuradoria Jurídica, o Núcleo de Processos Seletivos e o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade.

Créditos: Tamíris Centeno / Unipampa





Abordagens interdisciplinares e interpretações sobre desenvolvimento e mundo rural em um programa de pós-graduação em Ciências Sociais

Interdisciplinary approach and interpretations of development and the rural world in a graduate program in the Social Sciences

Enfoques interdisciplinarios e interpretaciones de desarrollo y mundo rural en un programa de postgrado en Ciencias Sociales

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.929>

Susana Cesco, doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora adjunta na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), São Borja, RS, Brasil. E-mail: susanacesco@gmail.com.

Eli Napoleão de Lima, doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professora associada IV na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lima.ly@gmail.com.

Roberto José Moreira, doutor em Economia pela Cornell University e professor associado IV na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: moreirarobertojose@gmail.com.

Resumo

A proposta deste estudo insere-se no debate sobre a interdisciplinaridade na pesquisa e na pós-graduação, ao definir como objetivo a análise de abordagens e interpretações sobre “desenvolvimento” e “mundo rural” como conceitos e como prática nas

Ciências Sociais, a partir de um estudo de caso. Para tanto, os autores tomaram como base a produção científica interdisciplinar – teses e dissertações, do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CPDA/UFRRJ, voltada para as questões do mundo rural brasileiro. A análise da construção do campo das Ciências Sociais no Brasil é significativa para o entendimento das escolhas e posturas teórico-metodológicas interdisciplinares de muitos programas de pós-graduação, para a elucidação de suas pesquisas e para formulações e interpretações de processos sociais. Como resultado, dentro de um amplo universo de trabalhos acadêmicos, são apresentados exemplos de estudos reconhecidos como interdisciplinares em suas abordagens sobre desenvolvimento e mundo rural.

Palavras-chave: Ciências Sociais. Interdisciplinaridade. Desenvolvimento. Mundo Rural.

Abstract

The proposal of this study is part of the debate about interdisciplinarity in research and graduate study. Its objective is to analyze the approaches and interpretations of “development” and “rural” as concepts and practice in the social sciences, based on a case study. To this end, we shall take as a basis the interdisciplinary scientific production (theses and dissertations) focused on the issues of the rural world, generated by the graduate program of Social Sciences, Development, Agriculture and Society of the *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* – CPDA/UFRRJ. The analysis of the construction of the Social Sciences in Brazil is significant to the understanding of the choices and interdisciplinary theoretical-methodological stances of many graduate programs, in order to elucidate their research, formulations and interpretations of social processes. As a result, we present within a broad universe of academic papers, examples of studies recognized as being interdisciplinary in their approaches to development and the rural world.

Keywords: Social Sciences. Interdisciplinarity. Development. Rural World.

Resumen

La propuesta de este estudio se insiere en el debate sobre la interdisciplinariedad en la investigación y en el postgrado al definir como objetivo el análisis de abordajes e interpretaciones sobre “desarrollo” y “mundo rural” como conceptos y práctica en las Ciencias Sociales partiendo de un estudio de caso. Para ello, tomaremos como base la producción científica interdisciplinaria – tesis y disertaciones – del Postgrado de Ciencias Sociales en Desarrollo, Agricultura y Sociedad de la *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* (CPDA / UFRRJ), dirigida a las cuestiones del mundo rural brasileño. El análisis de la construcción del campo de las Ciencias Sociales en Brasil es significativo para el entendimiento de las opciones y posturas teórico-metodológicas interdisciplinarias de muchos programas de postgrado, aclaraciones de sus investigaciones, formulaciones e interpretaciones de procesos sociales. Como resultado, presentaremos, dentro de un amplio universo de trabajos académicos, ejemplos de estudios reconocidos como interdisciplinarios en sus abordajes sobre desarrollo y mundo rural.

Palabras clave: Ciencias Sociales. Interdisciplinariedad. Desarrollo. Mundo Rural.

1 INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento na área das Ciências Sociais em temas relacionados ao desenvolvimento e ao mundo rural é, por si só, algo complexo. Inicialmente, pela própria definição e constituição do campo das Ciências Sociais no Brasil e em outros países; depois, pelas novas questões que se apresentam na contemporaneidade quando o assunto é o “campo” e seus “desenvolvimentos”.

A questão da interdisciplinaridade ganha destaque no campo acadêmico a partir da ECO-92, possibilitando e estimulando diálogos entre Ciências Humanas e da Natureza. Rocha (2001) analisou quatro programas de pós-graduação focando distintas “institucionalizações do ambientalismo”, a possibilidade de ciências multi, inter e

transdisciplinares e suas estratégias frente às tensões paradigmáticas postas para a epistemologia e o conhecimento disciplinares e departamentais de instituições universitárias. Rubin-Oliveira e Franco (2015) também analisam o “contexto e pretextos” da institucionalização de cinco programas de pós-graduação.

Deve-se, no entanto, ressaltar que diversos programas de pós-graduação no Brasil já realizavam, anteriormente aos anos 1990, pesquisas que podem ser classificadas como interdisciplinares. Nas Ciências Sociais, por exemplo, ultrapassavam o instrumental disciplinar da Sociologia, da Ciência Política, da História, da Economia e da Antropologia. Esses cursos formaram e formam mestres e doutores, que, oriundos de graduações diversas, possibilitaram perspectivas analíticas mais amplas e integradoras do que aquelas provenientes de programas disciplinares.

O reconhecimento de estudos que transitam por diversas fronteiras disciplinares já se faz presente em muitas universidades, institutos de pesquisa e mesmo de agências governamentais, além de ser perceptível na prática diária de vários grupos de pesquisa. Entre os programas de pós-graduação reconhecidos por seguirem orientação interdisciplinar, este estudo concentra-se no CPDA, programa criado em 1976. Moreira (2002, p. 15-44) demonstra que a formação interdisciplinar de mestres no CPDA estaria na confluência de sua formação graduada – o programa acolhe qualquer formação graduada, desde que o aluno seja aprovado nas exigências do processo de seleção –, no arranjo das disciplinas obrigatórias, fundamentais e específicas cursadas, no diálogo com seu orientador – os orientadores têm formações disciplinares diversas – e na construção de seu objeto de pesquisa, possibilitando, assim, nas palavras do autor, “distintas subjetividades científicas interdisciplinares”. Moreira e Rocha (2002) compararam suas pesquisas sobre a temática interdisciplinar destacando as diferentes institucionalizações dos programas no campo científico e em suas instituições universitárias. Cesco, Moreira e Lima (2014) abordam a questão interdisciplinar problematizando o conceito e a prática da pesquisa em teses e dissertações no período 2004-2010.

Este estudo seleciona teses e dissertações do Programa CPDA defendidas no período 2004-2010 como seu material empírico e tem como objetivo principal a elucidação do campo paradigmático (teorias e práticas científicas) interdisciplinares do programa, focando as ideias e interpretações sobre desenvolvimento e mundo rural. Postulamos que esses estudos geraram um campo polifônico de múltiplos significados e abordagens, ressignificando as questões do desenvolvimento e do mundo rural contemporâneo.

De um amplo universo de 211 titulações – 95 teses e 117 dissertações no período –, selecionamos uma amostra intencional de 11 teses e 15 dissertações (12,3% das titulações) para análise. A seleção da amostra teve como critérios básicos o tratamento de temáticas sobre o mundo rural brasileiro e as ideias de desenvolvimento rural ou agrícola no século XX. Entre estas, priorizamos aquelas premiadas ou indicadas para premiação pelo programa e aquelas indicadas pelas bancas examinadoras como altamente relevantes para publicação. Neste estudo, partiu-se da premissa da interdisciplinaridade do programa e objetivou-se apresentar algumas das teses e dissertações analisadas consideradas exemplares das abordagens interdisciplinares nas Ciências Sociais constitutivas do programa (Sociologia, História, Antropologia, Economia e Ciência Política).

A seguir, a problemática do mundo rural é contextualizada historicamente, esclarecendo o campo temático da interdisciplinaridade do CPDA; são apresentadas, com base em amostra intencional, as mudanças interpretativas sobre desenvolvimento e mundo rural em pesquisas do programa e acrescidas algumas considerações finais.

2 CONTEXTUALIZANDO O MUNDO RURAL NO BRASIL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Sem pretender dar conta de toda a produção historiográfica, este trabalho limita-se a dar um quadro bastante genérico, a título de problematização e contextualização do estudo, procurando enfatizar o escopo da singularidade de um programa que se debruça sobre

fundamentos teóricos das Ciências Sociais e a noção de desenvolvimento; poder, estado e política; relações estado-sociedade e processos de formação do estado; cultura, política e estado; abordagens sociológicas e/ou antropológicas sobre governo, políticas públicas e administração pública; relações de poder no campo; campesinato, política e estado; mundo rural, agricultura e poder no Brasil; conflitos rurais (fundiários, ambientais, trabalhistas, étnico-territoriais) e poder público no Brasil; e movimentos sociais no campo e estado.

É fato conhecido que a moderna historiografia brasileira, surgida a partir da Revolução de 1930, nos desdobramentos da crise mundial de 1929, ocorre em meio ao advento de novos segmentos sociais, econômicos e ideológicos porta-vozes de mudanças, em momento em que era necessário repensar o país, a sua história, os seus elementos fundadores.

É daí que datam os famosos livros que reinventaram o país a partir da reflexão sobre seu passado: *Casa Grande e Senzala* (1933), *Raízes do Brasil* (1936), *Evolução Política do Brasil* (1933), *Formação do Brasil Contemporâneo – a Colônia* (1942); incluídos Coronelismo, Enxada e Voto e *Geografia da Fome*, respectivamente de Victor Nunes Leal e Josué de Castro, ambos de 1947. (LINHARES, 1999, p. 104).

Com base nessas obras, que, claramente, ultrapassam as barreiras disciplinares tradicionais, Cesco, Moreira e Lima (2014, p. 57) percebem dimensões sociais, políticas, técnicas, culturais e inter-relacionais que só serão elucidadas se ultrapassadas as barreiras disciplinares. É o caso das atuais discussões em torno do rural brasileiro e de seu desenvolvimento.

Metodologicamente, o reconhecimento da validade e da importância das análises interdisciplinares é um indicativo das mudanças conceituais reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A área interdisciplinar é

[...] a área do conhecimento que mais cresce no Brasil, fruto talvez da necessidade de estabelecer novos diálogos com a sociedade e ajudar a

responder aos problemas complexos e híbridos que enfrentamos. Por outro lado, é uma área que contempla diversidade e amplitude quase irrestritas, mesmo dentro dos critérios de avaliação usados pela Capes (CAPES, 2010a).

As análises e interpretações sobre desenvolvimento e mundo rural brasileiro passariam por mudanças nas últimas décadas, e, sobretudo a partir da 2^a Guerra Mundial, o debate político sobre as estruturas socioeconômicas brasileiras assumiria intensidade significativa. Nesse momento, surgem obras marcadas por grandes debates teóricos sobre as origens e o caráter da sociedade brasileira. A partir dos anos 1950, especialmente em termos de passado, a reflexão e o interesse pelo Brasil se realiza por meio da contribuição dos autores de tais obras. Estava em pauta, logo nos primeiros anos do pós-guerra, o debate de ideias acerca da “realidade” do país, as determinantes de seu atraso, assim como de sua superação. A inelutável politização que o acompanhou foi resultado, em grande medida, das realidades econômicas e políticas em vigência, adversas ao prosseguimento do processo de industrialização iniciado nos anos 1930, bem como as questões econômicas e sociais que se expressavam no apoio político à expansão do “mercado interno”, em que a agricultura teria um papel-chave, ou no atendimento aos interesses da “desnacionalização”, como se dizia na época (LINHARES; SILVA, 1981, p. 39).

É de se destacar que a polarização no plano da guerra fria teve uma correspondente polarização interna em termos da análise da realidade e das propostas: por um lado, nacionalismo e entreguismo; por outro, comunismo e democracia. A primeira opção se impôs e apresentou os termos do debate sobre o desenvolvimento capitalista, nos anos 1950 e 1960, a partir de duas noções: a de que os problemas de escassez crônica de gêneros alimentícios para o abastecimento interno dos centros urbanos derivavam da estrutura fundiária (*latifúndio versus minifúndio*), o que determinaria o atraso das forças produtivas e sua inépcia para produzir alimentos a baixo custo para suprimento do mercado interno; e a de que, por não serem capitalistas, as relações de produção no campo “[...] retardavam a expansão do mercado consumidor para os produtos industriais.” (LINHARES; SILVA, 1981, p. 39).

Linhares e Silva (1981, p. 110) argumentam que na década de 1970 tem início uma produção crescente e significativa de pesquisas por parte de economistas, sociólogos, antropólogos e historiadores no âmbito da agricultura, o que possibilitou uma ampla discussão sobre modos de produção e sobre o capitalismo brasileiro a partir da fronteira em movimento, fundamental para diversificar as interpretações da história brasileira e gerar novos campos de pesquisa. Argumentam ainda os autores que, mesmo que a universidade tenha começado tardiamente a refletir sobre o campesinato e a injustiça social no país, a reflexão aí produzida constituiu um pensamento vigoroso, cheio de indignação e capaz de formular saídas para a crise. Inicialmente no Museu Nacional do Rio de Janeiro e, depois, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola – o CPDA do Horto Florestal, bem como na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Federal Fluminense (UFF), surgiram trabalhos que buscavam entender, para transformar, o campo brasileiro.

O Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola (CPDA) nasceu como uma resposta ao esforço que se realizava no mundo e no Brasil, especificamente, para a “estruturação e operacionalização de sistemas nacionais de planejamento agrícola” (LIMA, 2010, p. 212) e tinha por objetivos iniciais atuar como fórum de debates e de sistematização dos problemas que afetavam o setor agrícola, e como núcleo catalizador e difusor de conhecimento, também objetiva formar, segundo Moreira (2007), quadros para o Sistema Nacional de Planejamento Agrícola (SNPA).

Desde então, o programa postula a aglutinação de Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, História, Economia e Ciência Política) como estratégia de formação pós-graduada e de pesquisa, definindo como campo temático, inicialmente, o desenvolvimento agrícola. A partir de 1982, o CPDA tornou-se a primeira pós-graduação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da UFRRJ. Nesse momento, o programa insere-se, nas Ciências Sociais, na área de Sociologia do sistema de avaliação da Capes. A partir de 1995, com a criação do doutorado, sua temática é redefinida em estudos sócio-históricos multi e interdisciplinares das relações do desenvolvimento, agricultura

e sociedade na formação social brasileira. Basicamente, desde o início, seu foco foi pensar o desenvolvimento que ocorria no Brasil e formar profissionais conhcedores do momento político, econômico e social contemporâneo.

No cenário político e econômico dos anos 1970, as questões sociais e o campesinato brasileiro – hoje, agricultura familiar – foram se consolidando no ensino e na pesquisa. Inicialmente inserido na Escola Interamericana de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, cedo o CPDA mostrou sua face de Ciências Sociais e direcionou sua produção e seus alunos para um questionamento mais profundo acerca das questões políticas, econômicas e sociais que envolviam o tema “agricultura” no Brasil. Essa especificidade solidificou o grupo interdisciplinar de professores e pesquisadores e as análises sobre o desenvolvimento agrário do país e era distinta da noção vigente de desenvolvimento agrícola.

Fazia-se mister despir-se do esquematismo interpretativo fundado no tripé escravidão negra/latifúndio/monocultura, trazendo à análise a “brecha camponesa” no sistema escravista, anônimos trabalhadores do campo, pequenos ocupantes de glebas quase sempre temporárias. Tornava-se urgente dar conta daqueles personagens de múltiplas caras como, por exemplo, aqueles dedicados à agricultura de subsistência, os vadios e desclassificados, os cabras, os mulatos, os mestiços, os homens livres pobres, os agregados, os posseiros, os meeiros, os moradores de favor, os imigrantes etc. Incluir nos esquemas explicativos em voga a atuação de homens e mulheres que ocuparam a fronteira aberta, povoaram o interior do país e alargaram os horizontes de um novo mundo e que foram condenados à posição de meros figurantes. A história dessa gente que abria trilhas para que surgisse a grande propriedade cuja dinâmica era a apropriação dos espaços, das melhores terras, das fontes de água, levando escravos, arrebanhando trabalhadores onde estes se encontrassem. Tratava-se do outro Brasil, o da retaguarda do litoral, o Brasil iletrado, atrasado, distante, gerador de folclore, de messianismo, de violência, bem como de associados à agricultura voltada ao mercado interno.

O mundo rural era, então, significado como mundo agrário onde a agricultura e seu desenvolvimento desempenhavam papel nevrálgico. Interpretar o papel da agricultura nos quadros do desenvolvimento brasileiro, produzir um maior conhecimento da realidade agrícola e determinar as bases para a hierarquização dos problemas que afligiam o setor eram objetos do debate obrigatório nessa seara. A partir dos anos 1970, em face da abrangência geográfica e da procedência discente, a temática agrária de tais teses e dissertações caracterizou-se pela variedade de enfoques e pela imaginação criativa na utilização das fontes.

No início dos anos 1980, os temas que atraíam a atenção dos pesquisadores relacionavam-se com os novos fatos revelados pela expansão do capitalismo no país: a diferenciação da pequena produção, o fechamento da fronteira agrícola, as cooperativas, as relações de trabalho que tendiam para a generalização do assalariamento no campo. A partir dessa conjuntura, os pesquisadores voltaram a precisar suas preferências pela questão agrária, naquele momento não mais como um entrave ao desenvolvimento capitalista, mas como produto desse mesmo desenvolvimento, o que impunha a sua redefinição no tempo e no espaço, necessária a uma racionalidade imperiosa.

Nos quadros do debate internacional da globalização e do ambientalismo dos anos 1990 há uma ressignificação do rural, que não é mais o agrícola, mas o campo. Opondo-se ao rural agrícola homogêneo, a ruralidade torna-se o rural da diversidade; a noção de paisagem produz a estetização da ruralidade, associada diretamente à natureza. Assim, o rural aparece como paisagem natural a ser preservada, e o papel do agricultor camponês é, agora, o de jardineiro da natureza e não o de responsável pela segurança alimentar. O questionamento do modelo produtivista e de degradação ambiental mudou a visão da agricultura e da ruralidade, o que vai incidir numa indiferença crescente em relação aos problemas econômicos dos agricultores.

A prática da interdisciplinaridade era o ponto forte do programa. Essa prática ia além da tradicional tríade das Ciências Sociais brasileiras – Antropologia, Sociologia e Ciência Política –, sendo esse o diferencial

do programa e o que o distanciava das abordagens comuns dos demais programas da área de Sociologia/Ciências Sociais. Seu foco visava à “formação interdisciplinar, tendo-se em conta que o fenômeno do desenvolvimento não é apenas econômico, sociológico, político, cultural ou técnico, mas um fenômeno social global” (LIMA, 2010, p. 213).

Tem-se por pressuposto que o mundo rural que aparece nas pesquisas representa tensões, conflitos, sedimentações históricas e atualidades das relações campo-cidade. Questões sociopolíticas e culturais relacionadas a esse “mundo” que, consoante com a trajetória acadêmica do CPDA, vem se consolidando como uma nova matriz de análise do mundo rural, não apenas pelo seu caráter interdisciplinar, como também pela sua postulação interpretativa sobre as questões campo-cidade em seu sentido amplo. Nesse sentido, é possível inferir desses trabalhos que o CPDA é ator participante e aglutinador da construção de um “novo rural” no cenário brasileiro (MOREIRA, 2010).

Na primeira década dos anos 2000, o nome do programa mudou. Tornou-se oficialmente Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. A ideia de um programa interdisciplinar tinha em seu cerne a finalidade de convergir experiências, buscando dar conta dos mais variados aspectos das mudanças estruturais e ideológicas pelos quais o mundo rural brasileiro estava passando. A interdisciplinaridade foi qualificada pelo equilíbrio das diversas disciplinas que o compuseram desde sua criação até a atualidade, quando o programa se divide em linhas de pesquisa cujos campos de atuação são: estudos de cultura e mundo rural; instituições, mercados e regulação; movimentos sociais; natureza, ciência e saberes; e políticas públicas, estado e atores sociais.

A seguir, são apresentadas pesquisas de 2004-2010, incluídas na amostra intencional deste estudo.

3 INTERPRETAÇÕES E IDEIAS SOBRE DESENVOLVIMENTO

Pode-se identificar a questão do desenvolvimento em pesquisas que associam crescimento com sustentabilidade, como a tese

Estratégias agroindustriais e desenvolvimento sustentável, em que o autor aborda o que chama de desenvolvimento econômico e social, como sendo desigual em diversos continentes e regiões: “[...] se de um lado nunca foi tão fácil para se alcançar a desejada meta do desenvolvimento econômico e social em termos de tecnologias e potencial produtivo, de outro e ao mesmo tempo, este objetivo se encontra muito distante de amplas populações, em diversos continentes e regiões.” (BASSO, 2004, p. 34). Sob esse argumento, justifica-se a continuidade dos trabalhos com essa abordagem, ainda reforçado pelo fato de que, por mais que tenha evoluído a capacidade de produção de riquezas nas diferentes partes da terra, parte significativa da população em várias regiões continua enfrentando grandes dificuldades para melhorar suas condições de vida e até mesmo para garantir a simples sobrevivência, evidenciando a realidade de que desenvolvimento – como conceito e como prática – ainda é uma questão não resolvida. Basso (2004) entende como objetivo a ser perseguido pelo desenvolvimento a busca da melhoria das condições de vida, com a consequente diminuição das desigualdades sociais e econômicas.

Ponto importante dessa tese é a avaliação mais ampla do que os personagens do desenvolvimento rural entendem como tal, considerando que as condições de reprodução não podem levar em consideração apenas critérios meramente econômicos, sem considerar que as famílias rurais podem valorizar outros critérios para avaliar as suas condições de vida, critérios estes relacionados principalmente às suas práticas sociais e culturais. O conceito de desenvolvimento tratado pelo autor é aquele desenvolvido pelo escritor e economista indiano Amartya Sen, “particularmente interessado em avaliar o impacto da dinâmica socioeconômica na vida dos seres humanos.” (BASSO, 2004, p. 35).

Desse ângulo, a perspectiva abordada do desenvolvimento rural local – no caso do trabalho de Basso de uma região do estado do Rio Grande do Sul – caracteriza-se por considerar a

[...] atividade de desenvolvimento num modelo analítico mais territorial do que setorial, sendo a economia e outras atividades de desenvolvimento

estruturadas para maximizar a retenção de benefícios no território local, valorizando e explorando os recursos físicos e humanos locais e enfocando as necessidades, capacidades e perspectivas da população local (BASSO, 2004, p. 35).

Essa abordagem valoriza ou traz ao foco da análise características outras que não apenas as econômicas, sendo isso percebido como um modelo de desenvolvimento que respeita a variedade cultural e a preservação ambiental, ao mesmo tempo em que também enfatiza o princípio e o processo de participação local no desenho e na implementação de medidas de intervenção no desenvolvimento rural local (BASSO, 2004, p. 35).

A proposta de estudo de Basso também considera e analisa novas propostas teórico-metodológicas para “estudar realidades concretas que contemplam novos procedimentos para captar e explicar mais coerentemente as situações reais de desenvolvimento, respeitando a complexidade, a diversidade, incerteza e contradições presentes nas realidades observadas.” (BASSO, 2004, p. 11). Além disso, o autor pondera que na atualidade é tecnicamente fácil ou muito mais acessível alcançar a desejada meta do desenvolvimento econômico e social em termos de tecnologias e potencial produtivo, e essa “facilidade” também deixa mais evidente a disparidade entre os grupos que alcançam esse modelo de desenvolvimento de amplas populações em diversos continentes e regiões que não o atingem.

Sobre esse aspecto, um ponto importante é a confusão que ocorre comumente entre desenvolvimento rural e desenvolvimento da agricultura em muitos textos, quer de História, quer de Sociologia ou Ciências Políticas, quer de outras áreas. É preciso considerar que “o detalhamento técnico, econômico e ecológico das atividades agropecuárias, por exemplo, que compõem os sistemas produtivos de diferentes tipos de unidades de produção, pode contribuir para melhorar a desempenho dos processos de desenvolvimento rural.” (BASSO, 2004, p. 35).

Para além dessas considerações e tendo por base a análise de Sen sobre desenvolvimento como liberdade, é preciso problematizar

a dimensão imanente das sociedades capitalistas e do capitalismo contemporâneo, cuja hegemonia sobre as dimensões culturais econômicas e políticas e cujos processos de acumulação atuam como produtores de diferenciações e exclusões sociais. A apreensão de Basso sobre desenvolvimento em um determinado recorte espaço-temporal demonstra que famílias rurais podem se utilizar de outros critérios para avaliar sua vida e, como sujeitos sociais, acionam estratégias diferenciadas de autodefinição, que, no entanto, não eliminam, mas reproduzem dificuldades, mesmo que sob novas formas. Essa talvez possa ser, sinteticamente, uma das conclusões do autor e responde a um dos objetivos indicados como motivadores do trabalho de pesquisa, qual seja, o de que o desenvolvimento, na teoria e na prática, ainda é uma questão não resolvida.

Em uma linha argumentativa próxima a essa, a tese *As ONGs e a construção de alternativas para o desenvolvimento rural: um estudo a partir da Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA)*, de Dias (2004), destaca que a AS-PTA se autodenomina uma ONG que trabalha para promover um modelo de desenvolvimento rural, afirmando ao longo de sua história o desejo de gerar outra concepção de desenvolvimento – adjetivado como alternativo, sustentável ou local – que foi incorporada aos seus objetivos e discursos. “Hoje, nestes mesmos discursos, a palavra desenvolvimento aparece de modo natural, sempre associada aos programas de desenvolvimento local. Ele, o desenvolvimento, aparece como um fato, um dado da realidade ou mesmo uma necessidade.” (DIAS, 2004, p. 3).

O autor entende que, nos discursos construídos pela AS-PTA, desenvolvimento aparece como uma “categoria realizada”, “um princípio que, à la Bourdieu, ao “essencializar” seu objeto, gera e estrutura as práticas e as representações sociais dela derivadas.

Ao longo da trajetória da AS-PTA, as concepções ideais atribuídas à noção de desenvolvimento variaram de acordo com o próprio decorrer das experiências e de sua avaliação reflexiva em diálogos, intencionais ou não, estabelecidos com as revisões que, ao mesmo tempo, ocorriam nos campos político e acadêmico.

Usar o termo desenvolvimento para definir sua atividade também é, para a AS-PTA, um requisito para adentrar determinados campos de relação e reconhecimento que viabilizam e legitimam a própria existência da organização perante determinados atores (DIAS, 2004, p. 5)

Esse seria o caso, por exemplo, de seus financiadores e de instituições acadêmicas e administrativas que lidam com o estudo, a elaboração ou a gestão de políticas públicas. Conclui o autor que “manter a utopia de transformação social viva em sua proposta é fundamental para dar um sentido estratégico ao trabalho e mobilizar partidários” e destaca ainda que no

[...] campo acadêmico a compreensão sobre o desenvolvimento rural foi muito além da mera análise dos processos de progresso técnico dos fatores agrícolas de produção. A referência ao desenvolvimento rural passou a significar a necessidade de compreensão dos mecanismos sociais de interação entre o mundo rural, e suas especificidades, com a sociedade como um todo (DIAS, 2004, p. 6).

O autor esclarece que a ideia de participação ou os métodos participativos, bem como o “formato institucional da intervenção assumido pela AS-PTA é por ela designado de ‘assessoria’” (DIAS, 2004, p. 7-8).

Soares (2009), no trabalho *Agricultura Bico do Papagaio – Tocantins: um estudo sobre as relações entre sociedade civil e desenvolvimento*, afirma que “a noção de desenvolvimento exige, para a sua compreensão, um enfoque analítico integrador que permita a construção de olhares sobre os diferentes atores, nas diferentes escalas em que atuam” (p. 31). Baseando-se na abordagem de Sen e sua noção de desenvolvimento como liberdade, o autor parte do pressuposto de que

[...] os limites dos enfoques convencionais sobre o desenvolvimento têm suas raízes nas abordagens das ciências sociais, em especial no dilema macro/micro. A emergência de toda uma base conceitual para se trabalhar o desenvolvimento local, reflete deficiências do enfoque convencional para analisar os aspectos do desenvolvimento que se realizam em uma escala próxima da humana (SOARES, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva, em todo o seu decorrer, o trabalho busca construir ou identificar pontes que liguem as noções de desenvolvimento e sociedade civil e, mais, o que é entendido por desenvolvimento pela sociedade. O autor também procura tratar desenvolvimento como “jogo social”, entendido como um processo articulado, em seus aspectos político-sociais, econômicos e ambientais, com as trajetórias de vida das famílias e com a história das instituições. Nesse universo, a família camponesa é analisada como ator social protagonista, seu real objeto de estudo.

Esse posicionamento se justifica, segundo o autor, por permitir um reposicionamento dos grupos que, por muito tempo, foram privilegiados pelas análises. Esses atores, que eram articulados pelas esferas do mercado e do Estado, passam a ceder lugar no campo de interesses aos até então marginalizados recorrentemente, quais sejam, os que atuam no âmbito da sociedade civil. Esse novo rumo pode ser percebido pela emergência de palavras e expressões como “comunidade”, “capital social” e “cultura” nos debates sobre o desenvolvimento, apontando para o surgimento de um novo conjunto de representações, onde o estudo do pequeno agricultor e sua família – com suas práticas e representações – gera uma nova gama de informações e interpretações sobre a ideia de desenvolvimento e suas variações, dependentes de onde e quando ocorrem. Se antes o foco dominante eram as estruturas econômicas e burocráticas de grande escala e seus agentes como as empresas multinacionais, a economia mundial, o estado burocrático, o sistema internacional ou as organizações multilaterais, hoje, ainda que de forma experimental, as análises dos arranjos sociais e econômicos em escalas mais circunscritas ganham espaço e força representativa nas Ciências Humanas e Sociais.

Em tese, pode-se interpretar a abordagem do autor partindo da problematização – imanente ou implícita – de contrapor o enfoque micro/macro dos atores hegemônicos a uma perspectiva de totalidade (comunidade/sociedade ou humanidade) que inclua no “jogo” – disputas e riquezas – do desenvolvimento os atores e grupos que, por muito tempo, foram excluídos das análises. Cumpre destacar que a abordagem apresenta a própria noção de desenvolvimento como um campo de luta

discursiva (ideológica) e procura revelar e/ou interpretar o posicionamento dos atores sociais, no caso, a família camponesa, neste processo. Outra ponte importante do estudo de Soares (2009) é o seu entendimento, ao analisar a agricultura familiar, de desenvolvimento como um processo social global cuja divisão em desenvolvimento econômico, político, cultural e social é apenas uma facilidade metodológica ou em sentido parcial, de acordo com Jaguaribe (1962).

As teses apresentam distintas e complexas problematizações revelando múltiplos significados e interpretações sobre o desenvolvimento associado à temática do rural.

4 INTERPRETAÇÕES E IDEIAS SOBRE MUNDO RURAL

Assim como no caso da noção de desenvolvimento, as ideias sobre mundo rural também sofreram alterações profundas nas últimas décadas, o que é perceptível em teses e dissertações da última década.

Em sua análise sobre o *Complexo florestal e Extremo Sul da Bahia: inserção competitiva e transformações socioeconômicas*, Pedreira (2008) problematiza a política do território como uma parcela do espaço sobre o qual incide uma dominação, focaliza as dimensões territoriais e ambientais do desenvolvimento rural, definindo-o como um fenômeno, intrinsecamente, local e regional. Um espaço rural alargado com possíveis sinergias entre as atividades agrícolas e não agrícolas (rurais e urbanas), que, na atualidade, estaria marcado pela inserção competitiva no mercado global, pelo aumento da heterogeneidade espacial e pelo surgimento de “ilhas de modernidade” nos vários subespaços do território nacional (PEDREIRA, 2008, p. 24-26). Destaca a autora que a inserção internacional do Brasil tem se dado, predominantemente, por meio da expansão das exportações de produtos agrícola-agroindustriais e de bens intermediários, com destaque para os ramos de processamento baseados em recursos naturais, a exemplo da siderurgia, da química e da celulose. Ganham proeminência as áreas dinâmicas calcadas em especializações produtivas, conforme ocorre com a expansão, na região do Extremo Sul da Bahia, das atividades de

reflorestamento e de produção de papel e celulose (PEDREIRA, 2008, p. 24-26). A partir das entrevistas, Pedreira apresenta algumas visões sobre a região analisada. A primeira, crítica em relação à atual dinâmica de crescimento econômico, considera o avanço da monocultura do eucalipto como altamente destruidor e insustentável, enfatizando seus impactos negativos sob o ponto de vista socioambiental e posicionando-se de forma contrária ao atual modelo de desenvolvimento (2008, p. 132). A segunda visão, embora reconhecendo os problemas e conflitos gerados, tende a salientar as vantagens competitivas, o crescimento econômico, a geração de empregos e a modernidade impulsionados pela presença dos investimentos florestais e industriais do setor de papel e celulose. Na seara governamental, destaca a autora em sua análise, que o investimento da Veracel, empreendimento agroindustrial que integra operações florestais, industriais e de logística, é visto como um projeto de grande importância do ponto de vista da inclusão socioeconômica da região e incorpora camadas de baixa renda da população à dinâmica produtiva, mediante a geração de emprego e renda (PEDREIRA, 2008, p. 134).

Pedreira enfatiza ainda que a maioria dos estudos aponta para o baixo grau de encadeamento do setor de papel e celulose, caracterizando-o muito mais como enclaves. Sua capacidade de geração de empregos é limitada, com reduzidos efeitos a montante e a jusante. Esses estudos guardam aderência com as narrativas vinculadas à visão mais crítica do atual padrão de desenvolvimento da região. São processos de desenvolvimento essencialmente desequilibrantes, nos quais as transformações e a reestruturação da economia regional podem ser aprendidas a partir do processo de apropriação e de incorporação ao circuito dos novos espaços econômicos regidos pela lógica de mercado globalizado, a exemplo do agronegócio, como o complexo florestal-celulósico (PEDREIRA, 2008, p. 136-137). Em outras dimensões, destaca a autora, os relatos, de um lado, revelam que as atitudes e posicionamentos das empresas tendem a reproduzir relações de natureza clientelística, sendo, de alguma forma, “capturadas” pelas relações sociais e políticas características do território e, de outro, demonstram processos de aprendizado e de mudanças socioinstitucionais (2008, p. 138-139).

Gabriela Carames Beskow, em tese defendida em 2010, trabalha o papel do Estado na construção de “ideias de rural”. Sob o título *A pátria é a terra: as representações sobre o campo e o homem rural construídas pelo Estado Novo*, a autora estuda o Estado como uma das instâncias sociais que tentou trazer para o seu âmbito a iniciativa de construir representações sobre o campo e o homem rural. Abordando especificamente o período do Estado Novo, Beskow (2010) averigua as representações elaboradas com o intuito de “retratar” o Brasil e o brasileiro como uma construção social, política e cultural.

Se considerarmos que o período em questão apresentou significativo e vigoroso crescimento industrial, mas ainda sob a hegemonia das forças agrárias que se expandiam nas fronteiras internas em um crescimento extensivo, ambas, forças agrárias e industriais, com incentivos de toda a ordem por parte do Estado dito desenvolvimentista, a nova imagem de homem do campo elaborada buscava

[...] além da produção de riquezas e a participação no desenvolvimento do país, a valorização do campo tinha como objetivo dar conta das necessidades colocadas pelo contexto econômico e social. Tornava-se fundamental promover a fixação do homem no campo, visando pôr fim à ameaça de despovoamento oferecida pelo êxodo rural (BESKOW, 2010, p. 19).

Esse momento da história do Brasil – décadas de 1930 e 1940 – foi de intensificação do processo migratório campo-cidade, diferentemente de momentos anteriores em que, segundo a autora, a migração campo-campo, em busca de melhores terras, era recorrente. Como resultado, esse período assistiu à inversão dos contingentes populacionais, passando os centros urbanos a concentrarem maior população do que as áreas rurais, processo consolidado e facilmente observado nos anos 1950. Em um país com as dimensões do Brasil e com a necessidade de abastecer as cidades em constante processo de crescimento e, na maioria das vezes, sem estrutura para tal, a fixação do homem no campo, orientado, produzindo ordenadamente e abastecendo as cidades era uma necessidade econômica e política. Essa narrativa da autora tende a ampliar-se e a considerar os interesses hegemônicos da agricultura exportadora escondidos nesse discurso, além de seu papel central na

geração de divisas, viabilizadora da “substituição de importações” que aglutinava interesses agrários e industriais da época, inclusive a constituição das empresas estatais. Para tal empreitada, segundo o discurso oficial, era necessário garantir melhores condições de vida às populações rurais, fazendo com que estas não se sentissem atraídas pela ilusão da vida citadina.

É nesse momento que a dualidade rural/urbano ganha contornos mais definidos no Brasil, e a própria ideia de desenvolvimento vigente consolida-se evidenciando a contraposição de “ilhas de desenvolvimento” em contraposição aos espaços vazios, ou uma dualidade entre o Brasil das cidades e o Brasil dos sertões.

Partindo dessa temática, a dissertação de Paula Daniela Munhos, intitulada *Sitiantes e chacareiros do Ribeirão Vermelho: sociabilidade, disputas e transformações de um bairro rural*, defendida em 2007, desenha e decodifica as representações do mundo rural e de sua interface com o mundo urbano em um bairro do município de Alvorada do Sul, no norte do estado do Paraná. A localidade de Ribeirão Vermelho é apresentada como um bairro rural cuja história tem momentos de retração e expansão das representações e da ideia de rural e urbano e sua inserção nessas categorias do ponto de vista dos próprios moradores. Inicialmente, o trabalho discute as

[...] representações que os sitiantes e os chacareiros têm sobre os dois espaços que configuram o bairro atualmente: as chácaras de lazer e os sítios produtivos através da identificação dos sentidos que cada um desses espaços têm para as pessoas que o utilizam como lugar de trabalho e moradia (os sitiantes) ou como espaço de lazer (os chacareiros) (MUNHOS, 2007, p. 01).

A autora parte do princípio de que tais representações são decorrentes da alteração da configuração do espaço, tanto fisicamente como no aspecto socioeconômico. Por um lado, reconhece que as mudanças do espaço são promovidas também pelas transformações das representações em relação a ele, as leituras feitas pelos moradores locais e pelos personagens externos que “olham” para esse lugar. Essa percepção demonstra que a autora tem preocupações com o sistema de

representações simbólicas que, através do tempo, realiza leituras desse espaço em momentos distintos – passado e presente – e faz uso das “ferramentas da memória”.

Outro ponto relevante da análise é a estreita relação que esse bairro rural tem com a cidade e com outros bairros rurais e outras cidades na sua região geográfica, percebido e descrito por seus moradores e sendo considerados aspectos importantes das feições locais. Além disso, “a existência de um forte sentimento de pertencimento à localidade que se expressa na convivência, nas relações de parentesco e de vizinhança, nas práticas coletivas de ajuda mútua, na organização de atividades festivas e pela origem comum” (MUNHOS, 2007, p. 3). Essa abordagem ultrapassa a reprodução simples de conceitos como o de camponês ou agricultor e analisa a própria formação das categorias aplicadas para explicá-los. Esses agricultores familiares – os sitiante – entendem-se como camponeses, mas não no sentido clássico/tradicional do termo. Suas percepções estão integradas e consideram as relações com o urbano, sem, no entanto, esquecer pontos de tensão, como as dificuldades de acesso à terra, tema recorrente dos discursos do campesinato brasileiro. Isso não exclui nem produz uma ruptura total e definitiva com as tradições camponesas, uma vez que há uma adaptação às novas condições da sociedade contemporânea (MUNHOS, 2007, p. 4). No caso específico do bairro Ribeirão Vermelho, a divisão em propriedades que ocorreu na primeira metade do século XX originou a definição corrente de “sítios”, contrapondo-se ao modelo de propriedade que surge nos anos 1970, que são as chácara. Ambos são entendidos da seguinte forma Sítio é o espaço onde vivem e trabalham os moradores do Vermelho e chácara é o lugar frequentado por pessoas vindas da cidade, geralmente nos finais de semana. Ambas são categorias nativas utilizadas tanto pelos sitiante, como pelos “chacareiros” (BRANDÃO, 1995 apud MUNHOS, 2007, p. 21).

Essa separação é percebida localmente e explicada ou justificada pelos habitantes locais como sendo o sítio, para os sitiante, um local para produção agrícola, de venda – grãos, hortaliças, carne, leite, ovos – para o mercado. A chácara não produz, compra seus mantimentos dos sitiante. Mesmo que as chácara tenham uma pequena produção de

subsistência, esta é vista como atividade de lazer dos proprietários e não como trabalho. Outro aspecto importante destacado por Munhos é a ocorrência de uma ressignificação do trabalho nas atividades agrícolas realizadas pelos chacareiros. As atividades agrícolas, quando feitas pelas pessoas de fora do bairro e que lá estão a passeio, temporariamente afastadas de seu cotidiano citadino, é percebida como uma forma de lazer. Assim,

[...] capinar, plantar e colher estão mais próximos de uma jardinagem agrícola realizada no dia de domingo, do que de uma atividade considerada como trabalho. No caso dos sitiante, o sítio tem o sentido do trabalho, as atividades nele realizadas designam uma profissão, uma inserção do indivíduo na sociedade como agricultor (MUNHOS, 2007, p. 22).

A elucidação do campo paradigmático interdisciplinar do programa, com enfoque para as ideias e interpretações sobre desenvolvimento e mundo rural implícitas e explícitas nas teses apresentadas, demonstra que esses estudos geram um campo polifônico de múltiplos significados possibilitando a construções de múltiplos sentidos e abordagens das questões do desenvolvimento e do mundo rural contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas permitem tecer alguns comentários sobre a trajetória do CPDA e os trabalhos produzidos por mestres e doutores formados pelo programa. A trajetória acadêmica do CPDA vai se consolidando como uma nova matriz de análise do mundo rural, não só pelo seu caráter interdisciplinar peculiar dentro das Ciências Sociais, que se preocupa com questões históricas e econômicas, mas também pela sua postulação interpretativa, de que esta hipótese pretende ser as dimensões políticas do mundo rural e de seu desenvolvimento. Nesse sentido, pode-se dizer que o CPDA é ator participante e aglutinador da construção de um novo rural. O olhar do CPDA sobre a agricultura brasileira surge a partir de um determinado arranjo interdisciplinar das ciências sociais e das representações científicas sobre o mundo sócio-histórico brasileiro. O rural construído e revelado pela interdisciplinaridade do CPDA é um “rural” específico e diferenciado do “rural” produzido pelos

programas disciplinares de Economia e Sociologia rurais. Nesse processo de diferenciação, “colou-se” ao CPDA uma imagem, uma ruralidade, uma identidade científica distinta das então existentes.

Essa dinâmica pode ser percebida mais claramente quando o próprio programa passa a se identificar como um programa de “desenvolvimento, agricultura e sociedade”. A percepção de que as identidades do sujeito-objeto do campo científico são abertas, mutantes e não fixas, sugere que o programa vivenciou uma trajetória mais longa, talvez muito mais sólida e consolidada de expansão. Esse processo reflete-se nas linhas de pesquisa do Programa CPDA e nas teses e dissertações defendidas, algumas das quais foram aqui analisadas. Outras, além das aqui citadas, indicam essa mesma dimensão múltipla e de uma interdisciplinaridade peculiar. A construção dos textos, as disciplinas cursadas pelos estudantes e as bibliografias indicadas em seus trabalhos finais também são um indicativo das leituras possíveis quando o tema é desenvolvimento, agricultura e sociedade.

Referências

ANDRADE, A. R. P. de. **Cultura e sustentabilidade**: a sociedade potiguara e um novo mal-estar na civilização. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BASSO, D. **Estratégias Agroindustriais e Desenvolvimento Sustentável**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BESKOW, G. C. **A pátria é a terra**: as representações sobre o campo e o homem rural construídas pelo Estado Novo. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BRANDÃO, C. **A partilha da vida**. São Paulo: Geic/Cabral, 1995.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Relatório de avaliação 2007-2009 trienal 2010. Área de Avaliação: Interdisciplinar. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=/2010/doc_area/2010_045_Doc_Area.pdf&aplicacao=avaliacaoTrienalProjetoRelacaoCurso&idEtapa=undefined&ano=undefined&tipo=undefined>.

DIAS, M. M. **As ONGs e a construção de alternativas para o desenvolvimento rural:** um estudo a partir da Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA). 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LINHARES, M. Y.; SILVA, F. C. T. **História da Agricultura Brasileira:** combates e controvérsias. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOREIRA, R. J.; Costa, L. F. C. (Org.). **Mundo Rural e Cultura.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. v. 1. 314 p.

_____. A gênese da formação interdisciplinar de pesquisadores no CPDA. In: _____. (Org.). **Mundo Rural e Cultura.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2002, v. 1, p. 15-44.

_____. Mobilizando agendas em torno da pesquisa social em agricultura. O programa CPDA, a APIPSA e o Pronex. In: LIMA, E. N.; LEITE, S. P. (Org.). **CPDA 30 anos:** desenvolvimento, agricultura e sociedade. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad e Edur, 2010. v. 1.

_____. **Terra, Poder e Território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MOREIRA, R. J. Cultura, política e o mundo rural contemporâneo. **Estudos Sociedade e Agricultura** (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 20, p. 90-118, 2003.

MOREIRA, R. J.; DIAZ-ROCHA, P. E. Interdisciplinaridade na Pós-Graduação: Notas de pesquisas. **Redes**, v. 7, n. 2, maio/ago. 2002.

MUNHOS, P. D. **Sitiantes e Chacareiros do Ribeirão Vermelho:** sociabilidade, disputas e transformações de um bairro rural. 2007

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEDREIRA, M. S. da. **Complexo Florestal e Extremo Sul da Bahia: inserção competitiva e transformações socioeconômicas.** 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, P. E. D. **Interdisciplinaridade e Meio Ambiente em Cursos de Pós-graduação no Brasil.** 2001. 400 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

RUBIN-OLIVEIRA, M.; FRANCO, M. E. D. P. Produção de conhecimento interdisciplinar: contextos e pretextos em programas de pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 15-35, 2015.

SOARES, Z. A. B. **Agricultura Familiar, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Rural na Região do Bico Do Papagaio – Tocantins:** um estudo sobre as relações entre sociedade civil e desenvolvimento. Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TEIXEIRA, O. A. Interdisciplinaridade: problemas e desafios. **RBPG**, Brasília, v. 1, n. 1, jul. 2004.

Recebido em 21/03/2016

Aprovado em 01/07/2016

Pareceristas *ad hoc*

Ana Maria Falcão de Aragão – Universidade Estadual de Campinas
André Luiz Felix Rodacki – Universidade Federal do Paraná
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – Universidade Federal de Minas Gerais
Aridelmo José Campanharo Teixeira – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade Economia e Finanças
Carmen Gracinda Silvan Scuchi – Universidade de São Paulo
Célio da Cunha Universidade – Católica de Brasília
Cristina Scheibe Wolff – Universidade Federal de Santa Catarina
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Universidade Estadual de Campinas
Elizabeth Balbachevsky – Universidade de São Paulo
Ely Francina Tannuri Oliveira – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Fernanda Antonia da Fonseca Sobral – Universidade de Brasília
Francisco Ângelo Coutinho – Universidade Federal de Minas Gerais
Gilda Olinto de Oliveira – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Guilherme Loureiro Werneck – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Gustavo Bernardo Galvão Krause – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Iria Brzezinski – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Isauro Beltrán Nuñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Jalcione Pereira de Almeida – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Joao dos Reis Silva Junior – Universidade Federal de São Carlos
João Eustáquio Lima – Universidade Federal de Viçosa
Josefa Salete Barbosa Cavalcanti – Universidade Federal de Pernambuco
Laércio Ferracioli – Universidade Federal do Espírito Santo
Leila Maria Beltramini – Universidade Federal de São Carlos
Luiz Marcelo de Carvalho – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Marcio Francisco Colombo – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Maria Eulina Pessoa de Carvalho – Universidade Federal da Paraíba
Maria Ligia de Oliveira Barbosa – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Margaret Lopes – Universidade de Brasília
Marilia Costa Morosini – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Mário Luiz Neves de Azevedo – Universidade Estadual de Maringá
Marisa Aparecida Bismara Regitano d'Arce – Universidade de São Paulo
Moises Goldbaum – Universidade de São Paulo
Nei Yoshihiro Soma – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
Odir Antonio Dellagostin – Universidade Federal de Pelotas
Olgaíses Cabral Maués – Universidade Federal do Pará
Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas – Universidade Federal Fluminense
Pedro Geraldo Pascutti – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Pura Lúcia Oliver Martins – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Ranilce Mascarenhas Guimaraes-Iosif – Universidade Católica de Brasília
Robert Evan Verhine – Universidade Federal da Bahia
Samuel Edmundo Lopez Bello – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Sarita Albagli – Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
Selva Guimarães – Universidade Federal de Uberlândia
Shozo Motoyama – Universidade de São Paulo
Sonia Pereira Laus – Universidade do Estado de Santa Catarina
Wilma de Nazaré Baía Coelho – Universidade Federal do Pará
Wrana Maria Panizzi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Normas para contribuições autorais

1. Nos termos de seu regulamento, a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) publica contribuições inéditas de autores brasileiros e estrangeiros em forma de estudos e pesquisas de caráter acadêmico-científico (*Estudos*), opiniões (*Debates*) e experiências inovadoras (*Experiências*) relativas à educação superior, à ciência e tecnologia, à cooperação internacional e à popularização do conhecimento científico que tenham como foco a pós-graduação, seus programas e peculiaridades, as políticas relacionadas e suas articulações com a graduação, a educação básica, a pesquisa e a inovação.
2. Editada pela Capes, a Revista Brasileira de Pós-Graduação não traduz o pensamento de qualquer entidade governamental, acolhendo trabalhos que permitam à comunidade ampliar o debate e partilhar experiências sobre as questões atuais e os desafios da pós-graduação.
3. O envio espontâneo de qualquer trabalho de acordo com uma das formas de contribuição admitidas implica, automaticamente, a cessão dos direitos autorais à Capes.
4. A publicação de artigos não é remunerada, sendo permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que citada a fonte.
5. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Capes.
6. São aceitas contribuições autorais redigidas em português, inglês e espanhol.
7. Serão remetidos para cada autor cinco exemplares da edição em que for publicado o seu artigo.

Envio de contribuições

8. As submissões para as seções *Estudos*, *Debates* e *Experiências* devem ser apresentadas à Capes por meio de cadastro no endereço eletrônico <http://ojs.rbpg.capes.gov.br> e da inclusão do artigo.

9. Os textos submetidos devem ter o formato *Microsoft Word* e não ultrapassar 2MB.

10. O documento deve ser anexado sem menção da autoria e sem identificação nas propriedades e conter: a) título do trabalho em português, inglês e espanhol; b) resumo de até dez linhas e de três a seis palavras-chave, formadas por expressões com no máximo três termos; c) *abstract* de até dez linhas e de três a seis *keywords* formadas por expressões com no máximo três termos; d) *resumen* de até dez linhas e de três a seis *palabras clave* formadas por expressões com no máximo três termos; e e) texto do artigo ou da matéria, incluindo notas e referências, tabelas, quadros e gráficos, quando utilizados, observando-se o formato definido como padrão.

11. Os textos destinados às seções *Estudos e Experiências* devem ser digitados em fonte *Times News Roman*, corpo 12, espaço simples e não podem exceder 55 mil caracteres, incluindo os espaços e consideradas as referências bibliográficas, citações ou notas, os quadros, gráficos, imagens e mapas. Os textos submetidos para a seção *Debates* devem obedecer ao limite de 40 mil caracteres, considerados os espaços e demais inserções. Títulos e subtítulos têm de ter a mesma fonte que o texto e estar em negrito.

12. Os textos devem ser compostos, necessariamente, dos seguintes elementos: introdução – parte inicial, que compreende a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos para situar o tema abordado; desenvolvimento – parte principal, na qual são feitas a exposição concisa do assunto tratado e a análise das informações utilizadas, podendo dividir-se em seções e subseções, conforme a abordagem do tema e do método, que deve ser explicitado; considerações finais – parte final, em que são apresentadas as conclusões e, opcionalmente, os comentários adicionais.

13. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas e numeradas, ter no máximo 3 linhas, com fonte *Times News Roman*, corpo 10, espaço simples. As notas com mais de três linhas deverão ser apresentadas ao fim do texto, antes das referências bibliográficas, com a numeração de sequência “i”. Endereços eletrônicos não devem constar em forma de notas de rodapé.

14. Os quadros, gráficos, tabelas, mapas e imagens devem ser numerados e titulados, trazer a indicação da fonte correspondente e estar em preto e branco. Havendo uso de cor, é preciso levar em conta o fato de que a publicação é feita em escala de cinza. No caso de fotografias, indicar o crédito devido e a respectiva autorização quando nelas for possível identificar pessoas.

15. Aspas, itálico e negrito: as aspas duplas devem ser utilizadas no início e no final de citações que não ultrapassem três linhas, em citações textuais no rodapé e em indicações de palavras com sentido técnico. O itálico deve ser adotado para palavras ou expressões em outros idiomas e para o nome de publicações (científicas, literárias, da mídia etc.) ou de obras artísticas citadas no corpo do texto. O negrito deve ser usado para títulos, subtítulos e destaque nas referências bibliográficas.

16. As menções a autores, no corpo do texto, devem manter a forma: autor (data) ou (AUTOR, data). Exemplos: Fischer (2002); (SILVA, 2005); (PEREIRA; FONSECA, 1997, p. 120).

17. Todas as referências devem obedecer às normas atualizadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de acordo com os exemplos abaixo:

Para livros:

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial - uma abordagem baseada na aprendizagem e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

Para artigos:

MARTINS, R. P.; ARAUJO-LIMA, C. O desenvolvimento da Ecologia no Brasil. **Infocapes**, v. 8, n. 2, p. 81-85, 2000.

Para teses acadêmicas:

VASCONCELOS, M. C. L. **Cooperação universidade/empresa na pós-graduação**: contribuição para a aprendizagem, a gestão do conhecimento e a inovação na indústria mineira. 2000. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)- Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

Para publicações em eventos:

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 22., 1999, Caxambu. **Programas e resumos...**

Para documentos oficiais:

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional da Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010. v. 1. 309 p.

Para documentos eletrônicos:

São essenciais os dados das obras, isto é: autor, título, versão (se houver), acrescidos de informações sobre a localização em meio eletrônico, como por exemplo: “Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-6520030020014&pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2010.”

18. As referências bibliográficas devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética;

19. As propostas de contribuição que não estiverem de acordo com as orientações fixadas serão rejeitadas.

20. O autor será regularmente informado sobre cada etapa de submissão da proposta à RBPG.

Seleção de matérias

21. As contribuições para as seções *Estudos*, *Debates* e *Experiências* são submetidas sem a identificação dos respectivos autores a, pelo menos, dois membros do Comitê Científico da revista ou a consultores *ad hoc* por eles indicados, ou a uma comissão de análise e julgamento designada por meio de ato específico. Os critérios para seleção de artigos serão pautados na qualidade e relevância científica e no atendimento ao foco e às temáticas abordadas pela revista.

22. Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir ajustes de formatação. Modificações de estrutura ou de conteúdo sugeridas pelos avaliadores e/ou revisor de texto somente serão incorporadas pelos autores.

23. Artigos aprovados com restrições serão encaminhados para reformulação por parte dos autores. Nesses casos, a equipe editorial se reserva o direito de recusar os trabalhos, caso as alterações neles introduzidas não atendam às solicitações feitas pelos avaliadores.

