

## POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO

### ASSESSMENT POLICY IN THE GRADUATE PROGRAM OF EXCELLENCE IN EDUCATION

WASSEM, Joyce  
joywassem@gmail.com  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar  
eaguiar@unicamp.br  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

BALZAN, Newton Cesar  
nbalzan@uol.com.br  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
PUC CAMPINAS - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

**RESUMO** O artigo apresenta o resultado da pesquisa com oito Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) classificados, no triênio 2007-2009, como de excelência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Analisa, do ponto de vista de seus coordenadores, as políticas que determinam a construção dessa excelência, a qual se expressa pelos conceitos 6 e 7, e os elementos que contribuíram para a construção da excelência de seus PPGE. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista. A criação de Programas de Pós-Graduação (PPG) no Brasil tem sido fundamental para o desenvolvimento e consolidação da pesquisa e qualificação de mestres e doutores no país. A qualidade desses programas é a finalidade da avaliação empreendida pela CAPES. Os resultados da pesquisa demonstram que cada PPGE possui características e condições de produção distintas, mesmo sendo classificados com conceitos semelhantes, e que nem todos os coordenadores demonstram ter, em seus PPGE, condições adequadas para a realização de atividades acadêmicas - recursos acadêmicos, estruturais e financeiros. A respeito dos elementos que contribuem para a construção da excelência de seus PPGE, destacam aspectos como: padrões de qualidade da própria Instituição de Ensino Superior; grupos de pesquisa; linhas de pesquisa bem definidas; liderança acadêmica nas áreas de especialidades; entre outros. Quanto ao processo da CAPES, analisam importante que se avalie a qualidade dos PPGE, porém, apontam sugestões e contribuições para o aperfeiçoamento do modelo avaliativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** CAPES. Excelência em PPGE. Política de Avaliação. Programas de Pós-Graduação em Educação.

**ABSTRACT** The article presents the search result about eight Graduate Programs in Education (PPGE) classified as excellence in the triennium 2007-2009, by the Coordination of Superior Level Staff Improvement (CAPES). It analyzes, from the coordinators point of view, the policies of the excellence construction, which is expressed by the 6 and 7 marks. It also searches the coordinator's view about the elements that contributed to the construction of their PPGE excellence. The instrument data collection was the interview. The establishment of graduate programs (PPG) in Brazil has been fundamental to the development and consolidation of research and qualification of masters and doctors in the country. The quality of these programs is the purpose of the evaluation undertaken by CAPES. The survey results demonstrate that each PPGE has distinct characteristics and conditions of production, even being classed with similar concepts, and that not all demonstrated having in their PPGE, the appropriate conditions for conducting academic activities. Regarding the elements that contributed to build the excellence of their PPGE, they highlight aspects such as: quality standards of the institution; research groups; well-defined lines of research; academic leadership in areas of expertise. Regarding the process of CAPES, they analyze important to evaluate the quality of PPGE, however, pointed out suggestions and contributions to the improvement of the evaluation model.

**KEYWORDS:** Assessment Policy. CAPES. Excellence in PPGE. Graduate Programs in Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Os Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu*, que têm a finalidade de qualificar mestres e doutores para o desenvolvimento e consolidação da pesquisa no Brasil, foram criados em meados de 1960, a partir da publicação do Parecer nº 977 de 1965, do Conselho Federal de Educação, que teve como objetivo estabelecer normas para o funcionamento de PPG *stricto sensu* no que concerne à organização, conceitualização e estrutura de funcionamento. Uma das justificativas foi a importância desses programas “seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado” (BRASIL, 2005, p. 164).

Os vários programas que foram instituídos nas décadas de 1960 e, especialmente, de 1970 contaram com investimentos de agências de fomento, como a CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq) e as Fundações de Amparo às Pesquisas Estaduais (FAPs). O apoio financeiro oferecido principalmente por meio da oferta de bolsas de mestrado e doutorado e recursos para construir e equipar laboratórios de pesquisa, permitiu um expressivo aumento de PPG e, por consequência, da produção científica brasileira.

A criação de programas de pós-graduação, sua expansão e concentração de recursos respeitaram uma das regras postas naquele momento para a institucionalização dos mesmos, isto é, que fossem criados prioritariamente em Instituições de Educação Superior (IES) que “já tivessem atingido o grau mínimo de desenvolvimento” (GTRU, 1968, p. 266). Com estas condições, a expansão de PPG prevaleceu em IES mais consolidadas ou em consolidação, as quais se encontravam em regiões economicamente mais desenvolvidas, sobretudo, na região sudeste. Ou seja, naquele momento, havia poucas instituições de educação superior no país e somente algumas dispunham de condições adequadas para a realização de atividades de ensino e pesquisa. Deste modo, os novos PPG foram instituídos, com raras exceções, nestas IES, que já contavam com infraestrutura para o ensino de graduação, apresentando condições de expandir instalações e conseguir recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento de atividades da pós-graduação (MENEGHEL; WASSEM, 2009).

Assim, observamos que a criação e ampliação de PPG não foram homogêneas nas diferentes regiões, nem nas diferentes IES. Nesse sentido, como destacam Balbachevsky (1995) e Saviani (2002), a pós-graduação e sua produção científica permaneceram restritas a algumas “ilhas de competência” ou “centros de excelência”.

Esse contexto de institucionalização dos PPG, que brevemente mostramos, diz respeito à criação de programas de todas as áreas de conhecimento, inclusive a área de Educação, foco deste artigo. Os primeiros PPG da área da Educação foram também criados na década de 1960, em IES situadas na região sudeste, em particular, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo dados da CAPES (2014), 46,2% dos PPG estão localizados na Região Sudeste, concentrados especialmente no estado de São Paulo. O mesmo

ocorre com os PPG de excelência, com conceito 6 e 7, uma vez que, 76% e 84,5%, respectivamente, estão localizados também nessa região.

A concentração de programas considerados centros de excelência, ou seja, com condições favoráveis à qualificação de mestres e doutores e para a produção de conhecimento científico em capitais de poucas regiões do país, torna o sistema de pós-graduação brasileiro regionalmente desigual. Bittar et al. (2004) chamam a atenção para a disparidade de programas de pós-graduação e de sua produção científica, bem como para a preocupação com sua qualidade, tendo em vista o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro.

Nesse sentido, nos últimos anos, notamos crescer a preocupação e o debate em torno da qualidade dos PPG, sua expansão e produção científica. A principal referência quanto à qualidade dos programas de pós-graduação no país é a avaliação empreendida pela CAPES que, apesar de inúmeras controvérsias entre pares e atores acadêmicos, atribuiu ao sistema de pós-graduação brasileiro respeitabilidade em todo o mundo.

Os critérios avaliativos utilizados pela CAPES levam em conta a proposta do programa, o corpo docente, o corpo discente, as teses e dissertações, a inserção social e a produção intelectual – estes são aplicados a todos os PPG do país, independentemente da área e da IES em que estão inseridos. Dentre estes critérios um dos indicadores determinantes da avaliação é o da produção intelectual dos programas.

Além disso, para a sistemática de avaliação, a CAPES adota uma escala numérica de sete pontos de 1 a 7<sup>1</sup>. Nesta escala os conceitos 6 e 7 são exclusivos para programas de pós-graduação que ofereçam doutorado com nível de excelência de acordo com padrões de qualidade internacionais.

As notas 6 e 7 são, portanto, de PPG considerados centros de excelência, isto é, de programas geralmente criados em universidades de pesquisa situadas em regiões economicamente centrais do país e que concentram parte significativa dos

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que a nota três é o conceito mínimo exigido para que um programa seja credenciado e reconhecido pela CAPES, sendo assim, os programas com notas 1 e 2 são descredenciados (BALBACHEVSKY, 2005).

recursos públicos. Deste modo, contam com melhores condições de recursos estruturais, financeiros e acadêmicos para desenvolver pesquisas de ponta (SAVIANI, 2002).

Relatamos a seguir o resultado de uma pesquisa desenvolvida sobre oito Programas de Pós-Graduação em Educação, classificados pela CAPES com notas 6 e 7, no triênio 2007 a 2009. Como objetivo, analisamos, do ponto de vista de seus coordenadores, as políticas que determinam a construção dessa excelência, e os elementos que contribuíram para a construção da excelência de seus respectivos PPGE.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação pesquisados situam-se nas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos<sup>2</sup>.

A pesquisa tem caráter qualitativo e a coleta de dados com os coordenadores se deu por meio de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados utilizamos a metodologia da Análise de Conteúdo expressa em categorias, conforme Bardin (2004). Outras informações dos programas foram coletadas por meio das fichas de avaliação<sup>3</sup> de cada PPGE, tais como: organização curricular, inserção e impacto social dos programas, corpo docente, teses e dissertações defendidas entre outras.

## **2 AVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO**

Na busca pela qualidade dos programas de pós-graduação, o parecer 977 de 1965 atribuiu ao Conselho Federal de Educação<sup>4</sup> (CFE) a responsabilidade pelo reconhecimento e avaliação destes programas. No entanto, com a crescente

---

<sup>2</sup> Na Universidade Federal de São Carlos pesquisamos o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) que era nota 6 e é avaliado pela área de educação.

<sup>3</sup> CAPES. *Ficha de avaliação triênio 2007-2009. 2010*. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/trienal-2010/ficha-avaliacao>>. Acesso em: out. 2014.

<sup>4</sup> Atualmente o CFE tem a denominação de Conselho Nacional de Educação – CNE.

expansão de PPG ocasionada, entre outros fatores, pelo grande incentivo e financiamento por parte das agências de fomento, o CFE passou a não conseguir acompanhá-los, resultando em uma tentativa ineficaz de responder às suas finalidades.

Conforme ressaltado por Balbachevsky (2005, p. 282),

faltava ao conselho mecanismos adequados e agilidade para acompanhar a rápida explosão de novos programas que se multiplicavam. Na falta de uma orientação geral, as agências de suporte à ciência e tecnologia contavam com poucas informações para escolher os programas que receberiam apoio ou teriam suas propostas recusadas. Embora o CNPq tivesse alguma experiência em sistema de avaliação por pares, seus procedimentos eram desenhados para serem empregados na avaliação de projetos de pesquisa e não de programas.

Na tentativa de resolver este impasse, a CAPES, criada como órgão do Ministério da Educação, em 1951, e incumbida, naquele momento, da missão de “fazer da pós-graduação institucionalizada o meio, por excelência, de transformação e de modernização da universidade brasileira” (BIANCHETTI, 2009, p. 39), organizou o primeiro processo de avaliação dos PPG em 1976.

De acordo com a própria CAPES, a avaliação foi empregada,

com o intuito de *estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado, além de identificar aqueles que atendem este padrão; ser capaz de autorizar, reconhecer e renovar os cursos; impulsionar a evolução de todo o sistema nacional; contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação e contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível, oferecendo subsídios para definição da política de desenvolvimento* (CAPES, 2012, grifo nosso).

Assim, a CAPES passou a avaliar os programas de pós-graduação e tinha como objetivo inicial da avaliação buscar parâmetros para avaliar a qualidade dos cursos que vinham sendo criados desde 1960. Para a realização das avaliações iniciais foram atribuídos conceitos de “A” a “E” aos programas. Autores como Castro e Soares (1986) ressaltam que essa avaliação inicial da pós-graduação foi pensada com a finalidade de criar critérios que orientassem a distribuição de bolsas de estudos.

Balbachevsky (2005) observa que com o objetivo de garantir confiabilidade ao processo avaliativo, a CAPES centralizou suas avaliações na produção científica dos pesquisadores vinculados a cada programa. Para tanto, tomou como base critérios gerais e específicos de cada área de conhecimento, critérios esses elaborados por Comitês Técnicos Científicos (CTCs) formados por pesquisadores renomados de cada área de conhecimento e de diferentes regiões do país, responsáveis por avaliar e classificar cada programa.

Deste modo, a avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES passou a ser considerada uma importante referência de qualidade dos PPG brasileiros. Para Balbachevsky (2005), a avaliação da CAPES possibilitou ainda que se construísse uma conexão entre desempenho e sucesso. Dito de outro modo, quanto melhor a avaliação obtida pelo programa, maiores eram suas possibilidades e de seus pesquisadores de conseguirem apoio financeiro, fosse em forma de bolsas de estudos e/ou em recursos para infraestrutura e pesquisa. Estabeleceu-se assim uma forte relação entre resultados e financiamento.

A despeito de aspectos positivos da avaliação, tal como a sua importância, especialmente por ser realizada pelos pares, cabe destacarmos o impacto lesivo dos resultados da avaliação do biênio 1996-1997 para algumas áreas, entre elas a da educação. Esse período foi fortemente marcado pelo descredenciamento de vários cursos de mestrado da área de educação. O que, em 1998, mobilizou os programas da área, a diretoria do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED)<sup>5</sup> e os participantes da 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na elaboração de um documento discutindo o modelo de avaliação e propondo alternativas (HORTA; MORAES, 2005).

---

<sup>5</sup> O Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd - constituiu-se, a partir de 1992, como uma instância permanente de organização dos sócios institucionais da ANPEd. O coordenador e vice-coordenador do Fórum são eleitos por seus pares por um período de dois anos. Atualmente, o Fórum compõe-se de 89 coordenadores de Programas, reunindo-se duas ou mais vezes durante o ano, sendo uma das reuniões realizada imediatamente antes da Reunião Anual da ANPEd. O Fórum também se organiza através de Fóruns Regionais, nas regiões Nordeste-Norte, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/t\\_forpred.htm](http://www.anped.org.br/t_forpred.htm)>. Acesso em: jun. 2014.

No período seguinte, o triênio 1998-2000, alterações foram realizadas pela CAPES, apesar de mantidas as condições gerais da avaliação. Dentre elas, adotou-se um conjunto de indicadores e normas mais objetivo e claro, que deveria ser analisado pelos comitês das diferentes áreas de avaliação dos programas de pós-graduação. Esses novos indicadores e normas enfatizaram a adoção de padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente e estabeleceram parâmetros para a avaliação do desempenho dos docentes, com ênfase para a produção acadêmica. A avaliação também teve sua periodicidade estendida de dois para três anos, passando a ser trienal e não mais bienal. Os mestrados e doutorados, de acordo com as novas normas, quando oferecidos por um mesmo programa, passaram a ser avaliados em conjunto e não individualmente, por curso. Além disso, a nova sistemática de avaliação passou a adotar uma escala numérica de sete pontos, 1 a 7, no lugar da escala alfabética de cinco conceitos da regra anterior, de A a E.

De acordo com Horta e Moraes (2005, p. 96),

verificou-se, com nitidez, o que possivelmente já podia se antever em decisões anteriores do CTC: os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros.

Portanto, se por um lado, como destacado por Sousa (2002), a avaliação tem possibilitado um amplo conjunto de informações sobre os PPG no Brasil, o que permite delinear um retrato analítico da pós-graduação e o reconhecimento e a importância da avaliação pelos pares, por outro, há divergências quanto aos indicadores utilizados na avaliação. Sendo assim, para a autora, a avaliação precisa ir além do simples levantamento e sistematização de informações, definida por determinados indicadores sobre as distintas áreas do conhecimento. A questão em voga é o uso dessas informações, visto que parece cada vez mais latente e preponderante como parâmetro para o estabelecimento de recursos financeiros, apoio institucional e bolsa de estudo.

Os fatores analisados demonstram que a avaliação tem induzido a um padrão de universidade e de PPG mimetizando suas estruturas, modelos e currículos. Observamos que, em geral, as escolhas dos critérios da CAPES estão vinculadas a

políticas de educação superior e de pós-graduação com o objetivo de alcançar o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio financeiro, de dimensionar os tempos de titulação do mestrado e doutorado, de regular o credenciamento e credenciamento de docentes nos programas e estruturar os programas em linhas de pesquisa.

De acordo com Sousa (2002, p. 114),

os questionamentos e implicações sobre a natureza das informações coletadas bem como quanto à sua utilização não são consensuais nas diferentes áreas de conhecimento, particularmente quando se contrapõe a área de Educação às Ciências Exatas ou mesmo a outras áreas das Ciências Humanas.

O que demonstra a necessidade de se considerar as especificidades entre as distintas áreas e mesmo entre os diferentes programas de pós-graduação. A discussão na comunidade científica da área de educação, sobre a avaliação empreendida pela CAPES, tal como ressaltada por Sousa (2002), não é recente. Tem se debatido a necessidade de aperfeiçoamento e mesmo de revisão da concepção que tem norteado a avaliação dos PPGE. Contudo, há que se considerar que a “construção de propostas alternativas ou complementares à vigente é um processo que demanda o confronto de posições presentes no interior da própria área” (SOUSA, 2002, p. 114).

Ressaltamos que com este pressuposto não estamos negando a importância de critérios e exigências que visem à qualidade dos programas, desde que essas considerem como padrão de qualidade a realidade da pós-graduação brasileira, suas especificidades e diferenças, caso contrário, provocará em seu âmbito exclusão e aumento da desigualdade entre os programas no que diz respeito às suas condições de produção e qualidade acadêmicas.

De acordo com dados da CAPES, observamos que no período de 1998-2000 havia 12,4% de programas de pós-graduação com conceitos 6 e 7 no país. Somados aos PPG com conceito 5, abarcavam um total de 40,8% dos programas com os conceitos mais altos. No caso dos programas de pós-graduação em educação, naquele momento não havia programas com nota 7. Os programas com

conceitos 6 correspondiam a 10,9% dos PPGE, que somados ao conceito 5, eram responsáveis por 36,4%, o que mostra uma porcentagem significativa de PPG e PPGE entre os conceitos mais altos.

Nos dados de 2013, podemos observar que as porcentagens são menores em relação aos conceitos. Temos 8,6% de PPG com conceitos 6 e 7 e 5,4% de PPGE com a mesma classificação. Parcela significativa dos programas estão entre os conceitos 3 e 4, sendo 76,2% dos PPG e 85,1% dos PPGE. Observamos que a área de educação, apesar de contar com programas nota 7, pela primeira vez, no triênio 2007-2009, ainda está com uma porcentagem reduzida à metade quando comparada ao período anterior, no qual só havia programas com o conceito máximo 6.

Quanto à avaliação dos programas de pós-graduação em educação, destacamos que no relatório de avaliação trienal 2007-2009 (CAPES, 2010) consta a observação de que “desde o triênio anterior, a área de Educação decidiu que o número de programas 6 e 7 não deveria ultrapassar a 10% dos programas avaliados”. Porém, este número ainda está abaixo dos 10% correspondendo a 5,4% dos PPGE.

Neste sentido, observamos que há poucos Programas de Pós-Graduação em Educação considerados centros de excelência pela CAPES: apenas 08, dentre 148 PPGE. Contudo, ao fazermos um levantamento, considerando as grandes áreas da CAPES quanto ao número de programas com notas 6 e 7, percebemos que isto é algo recorrente em algumas áreas de conhecimento. Notamos que há áreas que ainda não possuem programas com conceito 7, como é o caso da área multidisciplinar, e áreas que se sobressaem, como é o caso das Ciências Exatas e da Terra com 16,5% (51 PPG dentre 309) de seus programas avaliados com conceitos 6 e 7; das Ciências Biológicas com 15,8% (46 PPG dentre 291); das Engenharias com 10,6% (42 PPG dentre 396). A área das Ciências Humanas, embora apresente um número maior de PPG (529 programas) que as áreas anteriores, conta com 7,9% de seus programas avaliados entre os conceitos mais altos, 6 e 7. Esta premissa demonstra o prestígio de algumas áreas desde a criação dos primeiros programas de pós-graduação (SUCUPIRA, 1980).

### 3 A EXCELÊNCIA DOS PPGE NA VISÃO DOS COORDENADORES

Para além da compreensão de excelência indicada pela CAPES, por meio de seus critérios de avaliação, e do conceito abordado por Saviani (2002), um dos nossos objetivos foi o de compreender o significado de excelência na visão dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação pesquisados.

Para tanto, indagamos os coordenadores acerca da questão: “O que significa, para você, a excelência em um programa de pós-graduação em educação?” A análise dessa questão nos permitiu elaborar nove Categorias: *Excelência é resultado de um bom trabalho; Excelência é definida pelos pares na CAPES; Excelência baseada nos critérios de avaliação CAPES; Parâmetros para a distribuição de recursos; Potencial de formação de quadros qualificados; Projeto de programa; Condições adequadas de infraestrutura; Pós-graduação com impacto e compromisso social; e, Participação no PROEX.*

A categoria *Excelência é resultado de um bom trabalho* ressalta que esta não advém de critérios pré-estabelecidos, mas de um compromisso com o trabalho docente e a produção científica de qualidade, sendo a excelência compreendida como consequência desses fatores e da qualidade e compromisso social em que as atividades acadêmicas são realizadas, como podemos observar no comentário a seguir.

*“Não é um conceito absoluto [...] eu acho que existem alguns elementos que sustentam uma excelência. Pessoalmente, eu tenho um pouco de desconforto de trabalhar com o conceito de excelência porque ele sempre é cobrado do ponto de vista da CAPES. Nós não desconsideramos os critérios da CAPES, mas, eles não são os nossos norteadores, os nossos norteadores são a qualidade do trabalho, a qualidade da pesquisa acadêmica, a preocupação em pesquisar uma coisa que é da sociedade, então eu acho que é basicamente isso. Eu acho que a excelência, ela decorre um pouco disso, nós temos que fazer um bom trabalho e a excelência ela meio que virá” (PPGE 03).*

A categoria *Excelência é definida pelos pares na CAPES* destaca o entendimento de que não existe um conceito de excelência distinto daquele estabelecido pelo Comitê Técnico Científico (CTC) por meio dos parâmetros de avaliação da CAPES. Em outras palavras, os pares acadêmicos que integram esse comitê são representantes dos programas de pós-graduação, em específico seus coordenadores, e o conceito de excelência e seus critérios na e para a pós-graduação são por eles discutidos, analisados e definidos. Porém, essa definição não ocorre sem tensões e conflitos e também não é consensual entre todos os acadêmicos da área.

*“Não existe ao meu ver, absoluta independência, tipo um conceito programa e um conceito da CAPES, isolados, mesmo porque as pessoas que definem, participam dessa definição do conceito da CAPES pertencem aos programas. Nós não podemos falar da CAPES sendo alguma coisa dissociada de ambas, o que em última instância, são representantes dos programas de pós-graduação, claro que não apenas dos programas de educação, mas são resultantes dos programas de pós-graduação que a CAPES está definindo o conceito de excelência. Mas, dentro desta lógica, uma lógica que é compartilhada com tensões e com conflitos, não significa que aquela definição que sai de excelência é plena e consensual para todos que estão na área, ela tem conflitos”* (PPGE 01).

A categoria *Excelência baseada nos critérios de avaliação CAPES* ressalta que o conceito de excelência é baseado em dados formais, como produção científica com Qualis em A1 e A2, número de bolsas produtividade CNPq, entre outros e que tais critérios são estabelecidos por meio do documento de área que definem o conceito de excelência da pós-graduação.

*“Nós nos baseamos em dados formais, geralmente no documento de área, no caso da CAPES, e o documento de área define excelência. Geralmente são programas 6 e 7, que atendem a determinados requisitos, integralizações, voltado ainda para o internacional, voltado para publicações em Periódicos A1, A2 e B1, com bolsistas de produtividade CNPq, enfim, os critérios mais ou menos claros quando você está trabalhando na pós-graduação”* (PPGE 07).

Cabe destacar que as duas últimas categorias apresentadas, apesar de aparentemente semelhantes, demonstram distinções quanto ao entendimento de excelência para as coordenações dos PPGE. Enquanto na categoria *Excelência é definida pelos pares na CAPES* a percepção é de que os critérios para avaliação de excelência são discutidos entre os pares e por isso compreendida como relativa e amparada por discussões coletivas, representativas dos PPG, embora não sem conflitos, a categoria *Excelência baseada nos critérios de avaliação CAPES* mostra uma concepção de excelência estabelecida *a priori*, ou seja, vem “de cima para baixo”, definida pelo documento de área da CAPES.

A categoria *Parâmetros para a distribuição de recursos* diz respeito ao fato de não haver recursos financeiros para todos os programas do mesmo modo. Assim, de acordo com a fala da coordenação do PPGE 01, a excelência acadêmica é relacionada à necessidade de estabelecimento de parâmetros para classificar os PPG que serão contemplados com maior volume de recursos financeiros.

*“O programa de excelência não é meramente uma definição de quem é bom e quem é ruim, é uma decisão de como vai ser distribuído o dinheiro, porque esse dinheiro é finito, não vai aumentar tanto assim de programas 7, porque não vai ter dinheiro para todos estes programas”* (PPGE 01).

Esta categoria pode ser observada também na fala da coordenação do PPGE 04:

*“A política da CAPES é de discriminação dos programas. É uma política de classificação e hierarquização. Não é uma política para todos serem de excelência, nem tem recurso. Eles nem têm recurso para isso”* (PPGE 4).

De acordo com a exposição da coordenação do PPGE 01 quanto ao conceito de excelência dos programas de pós-graduação, poderíamos supor que os programas 6 e 7, por captarem parte significativa dos recursos financeiros, contassem com condições adequadas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. No entanto, em geral, os coordenadores dos PPGE se ressentem de não possuir essas condições necessárias para a realização de suas atividades.

Outro problema abordado é o fato de que a mesma agência que estabelece critérios de qualidade e avalia os programas de pós-graduação, é também

responsável pela distribuição de recursos financeiros a esses programas, no caso a CAPES.

A categoria *Potencial de formação de quadros qualificados* demonstra a concepção de que a excelência dos PPGE é resultado da formação de mestres e doutores na área, porém, não no sentido de formação de números decorrentes de uma visão quantitativa de titulação, mas, relacionada à importância e compromisso aferidos à formação de profissionais e pesquisadores qualificados para atuarem nas universidades.

*“Então, acho que a excelência, ela repousa sobre a ação e crítica acadêmica destes docentes – e dos discentes também. Ela repousa no potencial de formação de quadros para as universidades. Eu diria isso também com experiência em participar em bancas de concurso, quando ocorre o julgamento daquele candidato ele está também revelando a formação que ele teve, então acho que a formação de quadros é um parâmetro de excelência que de certa forma associa impactos de qualificação de corpo discente, mas acho que a excelência, ela está sempre arrolada com o compromisso, ela não está solta, não é uma excelência em si mesma”* (PPGE 03).

Esta categoria é representativa da finalidade da pós-graduação no país, a de formar quadros docentes qualificados para atender, com qualidade, à expansão do ensino superior (KUENZER; MORAES, 2005).

A categoria *Projeto de programa* destaca a excelência como consequência de um projeto de programa bem estruturado, com linhas e grupos de pesquisa bem definidos e que apresente um planejamento e preocupação política e educacional com as questões atuais, com o compromisso social da pós-graduação.

*“Excelência eu acho que é ter um projeto de programa. Um projeto que tenha um objetivo claro, que nós não deixemos os ideais daqueles que construíram este programa, mas que nós nos atualizemos para o contemporâneo, que nós façamos propriamente a excelência”* (PPGE 04).

A categoria *Condições adequadas de infraestrutura* demonstra a visão de que excelência é definida por condições adequadas de produção acadêmica, em específico, pelos recursos estruturais do programa: espaço físico, salas de aulas,

salas de grupos de pesquisa e de professores, bibliotecas, laboratórios de informática entre outros.

*“O que nós poderíamos dizer de excelência também depende de algumas materialidades que muitas vezes nos faltam, eu não diria que isso é exclusividade do nosso programa, mas eu diria que isso é quase que uma marca geral em várias universidades do Brasil que também têm curso de excelência com bibliotecas muito bem equipadas, toda uma parte de infraestrutura promovida pela ação dos docentes”* (PPGE 03).

Observamos, contudo, que nem todos os coordenadores demonstraram ter em seus PPGE condições adequadas para a realização de atividades acadêmicas, tais como: recursos acadêmicos, estruturais e financeiros e quando os têm, em geral, são adquiridos por meio de projetos financiados dos docentes.

A categoria *Pós-Graduação com impacto e compromisso social* se refere ao conceito de excelência voltado para uma preocupação com a responsabilidade social da pós-graduação e, em especial, de sua produção. A coordenação do PPGE 04 ressalta o fundamental diálogo da pós-graduação com a educação básica.

*“Um programa de excelência, ele precisa se preocupar com isso que nós chamamos de compromisso social. Isso significa então, que as nossas pesquisas, nossos diálogos e divulgação, que a nossa ação, eles têm que ter uma repercussão, uma implicação, tanto na política de educação em geral para a escola básica, quanto com os próprios professores, para que realmente consigam referência com a escola básica. Eu acho que basicamente o conceito de excelência seria isso: que tenha uma divulgação científica de ponta e que tenha ao mesmo tempo essa preocupação com o impacto social”* (PPGE 04).

Quanto aos critérios de avaliação CAPES, o item *inserção social* tem peso de 10% na avaliação e analisa, entre outros elementos, a inserção e impacto regional e/ou nacional do programa, bem como a integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativos à área de conhecimento do PPG. Neste aspecto, parece importante abordarmos que constam nas fichas de avaliação dos PPGE estudados que os mesmos desenvolvem

importante inserção e impacto social, além do impacto do programa nas comunidades regional, nacional e internacional. Esse impacto e inserção foram verificados pelos avaliadores da CAPES por meio da diversidade da produção intelectual do corpo docente e discente, a partir do envolvimento dos mesmos em vários projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão. Outro ponto destacado foi à integração e cooperação com outros programas e/ou instituições, citando, por exemplo, a realização de projetos de Mestrado Interinstitucional – MINTER e Doutorado Interinstitucional – DINTER<sup>6</sup>, além do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD<sup>7</sup>.

A categoria *Participação no PROEX* abarca o conceito de excelência como resultado do alcance do patamar exigido pela CAPES para participação do Programa de Excelência – PROEX e, conseqüentemente, para obtenção dos recursos promovidos por essa fonte. Podemos observar essa categoria na fala da coordenação do PPGE 06:

*“Para nós ser e ter excelência, é poder ter e administrar a verba do PROEX que é o Programa de Excelência”* (PPGE 06).

O Programa de Excelência tem como objetivo promover a manutenção do padrão de qualidade dos PPG que alcançaram os conceitos 6 e 7 na avaliação da CAPES. Verificamos que nem todos os PPGE estudados foram contemplados por este programa no triênio 2007-2009. De acordo com nosso levantamento, dentre os programas pesquisados, obtiveram acesso aos recursos do PROEX os PPGEs da UERJ, PUC/Rio, UFMG e da UNISINOS.

Segundo dados da CAPES (2012),

os Programas inseridos no PROEX recebem uma dotação orçamentária que pode ser utilizada de acordo com prioridades estabelecidas pelos próprios programas, em qualquer das modalidades de apoio concedidas pela CAPES: concessão de bolsas de estudo, bem como recursos de custeio, fomento para investimento em laboratórios, custeio de elaboração de dissertações e teses, passagens, eventos, publicações, entre outros. As

<sup>6</sup> Informações sobre projetos de Mestrado e Doutorado Interinstitucional disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/projetos-dinter-e-minter>>. Acesso em: nov. 2013.

<sup>7</sup> Mais detalhes a respeito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/procad>>. Acesso em: nov. 2013.

bolsas de estudo concedidas no âmbito do PROEX são gerenciadas pelas coordenações dos cursos de pós-graduação, que são responsáveis pela seleção e acompanhamento dos bolsistas conforme as orientações da CAPES (CAPES, 2012)<sup>8</sup>.

Deste modo, o PROEX apresenta, em especial, dois proventos para os programas de pós-graduação que deles se beneficiam: recursos financeiros adicionais e autonomia no gerenciamento desses recursos de acordo com as necessidades de cada programa dentro das formas de apoio providas pela CAPES.

Quanto aos requisitos para ingresso<sup>9</sup> dos programas de pós-graduação no PROEX, ressaltamos o inciso I e o parágrafo 2º do regulamento que define em seu art. 2º que o PPG deverá:

I – ter obtido conceito 6 ou 7 em duas avaliações consecutivas da CAPES; [...] §2º os programas de pós-graduação que porventura, em resultados futuros do processo de avaliação da CAPES, não mantenham o nível de qualidade correspondente às notas 6 ou 7, ou que, a juízo da CCD/PROEX apresentem injustificado descumprimento do seu plano de metas acadêmicas, serão desvinculados do referido Programa, e todos os apoios a eles disponibilizados, retornarão ao(s) Programa(s) da CAPES, originariamente correspondentes a seu caso específico junto a IES, ou seja, Demanda Social, PROSUP e PROF.

Portanto, além de o programa ter que se adequar às exigências da CAPES para alcançar os conceitos 6 e 7, ele terá que manter este conceito ou aumentá-lo por pelo menos dois triênios para depois solicitar a participação no PROEX.

Na análise realizada a respeito do conceito de excelência na visão dos coordenadores dos PPGE, vimos que este apresenta distintos significados, como observados nas categorias levantadas neste item. Dentre os conceitos apresentados, notamos desde aqueles vinculados diretamente aos parâmetros e critérios estabelecidos pela avaliação CAPES até aqueles com enfoque voltado mais para o compromisso social da pós-graduação no país.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/proex>>. Acesso em: out. 2013.

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-34de2006\\_Regulamento\\_Proex.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-34de2006_Regulamento_Proex.pdf)>. Acesso em: out. 2013.

#### 4 A CONSTRUÇÃO DA EXCELÊNCIA NOS PPGE NA VISÃO DOS COORDENADORES

A proposta para essa discussão é a análise dos elementos que, na visão dos coordenadores dos programas pesquisados, são determinantes para a construção da excelência de seus Programas de Pós-Graduação em Educação.

A partir da análise realizada com base na questão colocada aos coordenadores: “Quais elementos, em sua opinião, são determinantes para a construção da excelência em seu programa?”, levantamos seis categorias: *Padrões de qualidade da própria IES; Grupos de pesquisa; Linhas de pesquisa bem definidas; Liderança acadêmica nas áreas de especialidades; Gestão do programa; e, Participação ativa do corpo discente.*

A categoria *Padrões de qualidade da própria IES* demonstra que as instituições que ofertam os programas têm seus próprios critérios e parâmetros de excelência e os PPGE seguem esses critérios que colaboram, de certo modo, para que obtenham avaliação positiva da CAPES. Um dos coordenadores destacou inclusive que os padrões de excelência de sua IES são mais rigorosos que os estabelecidos pela avaliação CAPES.

*“A universidade tem também a marca de ser exigente com seus professores, de buscar a excelência. Então já há uma exigência da própria universidade independente da CAPES. Então, nós temos que manter o ritmo de trabalho que já vínhamos tendo”* (PPGE 02).

*“A nossa universidade vê a excelência de maneira mais ampla que a CAPES, então o atual Pró-Reitor de Pós-Graduação organizou toda uma mudança no regime de pós-graduação, tentando fazer com que a pós-graduação agora abranja novas posturas, ou seja, de alguma forma aqui você tem um contato dos mais estreitos, como se faz em termos nacionais, em determinadas áreas”* (PPGE 07).

Podemos inferir que essas exigências das IES advêm das avaliações a que são constantemente submetidas com o propósito de avaliar sua qualidade e ter seu desempenho medido pelos resultados do que produzem nas atividades

desenvolvidas no ensino, pesquisa e extensão. Temos, como exemplo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE<sup>10</sup> – que visa avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, às habilidades e competências.

Outro exemplo são os rankings internacionais que têm sido usados como indicadores ou mesmo indutores da competição global e da busca elevada pela excelência acadêmica das IES (HAZELKORN, 2010).

A categoria *Grupos de pesquisa* se refere à importância dos grupos na organização dos programas, nas produções acadêmicas e constituição da excelência dos PPGE. Os grupos são vistos como espaços privilegiados para a produção científica por meio do trabalho coletivo, da distribuição de tarefas, contenção de esforços e potencialização da produção científica, além de permitir a cooperação e a melhoria da qualidade daquilo que é produzido, permeado pelas discussões e reflexões do trabalho em equipe.

*“Bons grupos de pesquisa acho que são fundamentais. Os grupos de pesquisa alimentam a produção científica, porque é o momento em que os professores conversam, dialogam sobre sua produção”* (PPGE 04).

De acordo com Robl e Meneghel (2003), a institucionalização de grupos de pesquisa (GP) no Brasil ocorre no final dos anos de 1970, quando começa a se constituir a ideia de que os programas de pós-graduação necessitam criar identidades próprias por meio da estruturação em áreas representativas de seus interesses e características de pesquisa. Neste sentido, os grupos de pesquisa, bem como as linhas de pesquisa, colaborariam para a construção de características particulares dos programas, permitindo a interação entre docentes, discentes e o desenvolvimento de trabalho em equipe.

A CAPES, por meio da Resolução nº 05<sup>11</sup> de 10 de março de 1983, que fixa normas de funcionamento e credenciamento aos cursos de pós-graduação *stricto*

---

<sup>10</sup> Mais informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: out. 2014.

<sup>11</sup> BRASIL. Resolução CFE nº 05, de 10 de março de 1983. Brasília, DF, 10 mar. 1983. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 1986. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao\\_CFE\\_05\\_1983.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf)>. Acesso em: out. 2013.

*sensu*, em seu Art. 6º e Inciso IV ressaltou que a “experiência de pesquisa do grupo, demonstrada mediante a descrição da atividade criadora específica dos membros do corpo docente e a produção de trabalhos originais” passou a ser um dos dados necessários para o pedido de credenciamento dos programas estabelecendo, assim, importância aos GP na organização da pós-graduação. Desse modo, o ingresso de mestrandos e doutorandos nos programas de pós-graduação passou a ser por meio dos grupos de pesquisa e/ou linhas de pesquisa oferecidas pelo corpo docente do PPG.

Com a importância dada à constituição de grupos de pesquisa nos PPG, o Conselho Nacional de Pesquisa Científica, em 1992, criou então o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil<sup>12</sup>. Esse Diretório é composto por uma base de dados com informações a respeito dos GP em atividade no país: data de criação dos grupos de pesquisa, recursos humanos envolvidos (pesquisadores, estudantes e técnicos), linhas de pesquisa, especialidades do conhecimento, produção científica e tecnológica e a interação com o setor produtivo.

Segundo dados disponibilizados pelo Diretório de Grupos do CNPq, a partir de 2006 a área de Educação foi a que apresentou maior número de grupos cadastrados no sistema, ultrapassando a área de Medicina, que liderava desde o início da série no ano 2000. A participação da área de Educação no total dos grupos de pesquisas cadastrados junto ao CNPq foi de 6,1% (1.257) em 2004, 7,1% (1.483) em 2006, 7,5% (1.711) em 2008 e 8,1% (2.236) em 2010. Respectivamente, a área de Medicina apresentou os seguintes resultados: 6,5% (1.257), 6,1% (1.273), 5,9% (1.355) e 5,2% (1.437). O que demonstra uma importante organização dos Programas de Pós-Graduação em Educação em torno de grupos de pesquisa.

A categoria *Linhas de pesquisa bem definidas* destaca a importância de linhas de pesquisa na organização e estrutura do programa, sendo compreendida pela coordenação do PPGE 08 como um dos elementos que caracterizam a excelência de seu programa em relação a outros programas.

---

<sup>12</sup> Informações disponíveis em: <<http://memoria.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>>. Acesso em: out. 2013.

*“Eu vejo no nosso programa a importância de linhas de pesquisa e área definidas, é uma coisa que é bem definida, então esse é um ponto de vantagem em relação aos outros programas, que era um ponto, definir em que linha, área de concentração, então nosso programa neste aspecto é bem estruturado”* (PPGE 08).

Quanto à organização dos PPGE, observamos, com base nas fichas de avaliação, que todos os oito PPGE estudados se estruturam em linhas de pesquisa. Essa passou a ser uma das recomendações da CAPES com as mudanças ocorridas na avaliação e colocadas em prática, sobretudo, a partir de 1998. As linhas de pesquisa, assim como os grupos de pesquisa, têm a finalidade de imprimir uma “identidade” aos programas de pós-graduação demonstrando suas particularidades e interesses de pesquisa, uma vez que a pós-graduação é compreendida como o lócus privilegiado da pesquisa.

Gamboa (2003, p. 82-85) destaca algumas mudanças em torno da organização dos programas em linhas de pesquisa. A primeira é “situar a pesquisa como novo eixo da pós-graduação, e redimensioná-la como ponto de partida e centro aglutinador dos esforços acadêmicos”. Deste modo, os temas e as áreas de concentração já não são mais o foco da organização dos programas, mas os problemas colocados pela realidade social e educacional, permitindo, assim, a interação e cooperação de pesquisadores de áreas, departamentos e unidades distintas voltadas para a realização de projetos de pesquisa sobre problemáticas comuns. Na área de educação essa proposta começa a ser implementada nos anos de 1990.

A segunda mudança ressalta que as linhas de pesquisa não podem ser compreendidas como categorias estagnadas ou mesmo subcategorias das áreas de concentração que havia antes, mas como eixos que articulem interesses de distintos pesquisadores, possibilitando um trabalho interdisciplinar. A organização em grupos se apresenta “como uma possível solução para o trabalho individual e isolado que tem caracterizado a produção de pesquisa nos cursos de pós-graduação, quando estruturados dentro do modelo de *áreas de concentração*” (GAMBOA, 2003, p. 83).

A terceira prevê a elaboração de pesquisas em grupo, permitindo a integração de diferentes pesquisadores e níveis, desde “seniores” até os alunos de graduação, possibilitando, assim, outra mudança que é a integração entre a pós-graduação e a graduação por meio de realização de projetos em equipe.

Por fim, a quarta mudança destacada por Gamboa (2003), com base na estruturação por linhas, é a importância dada à constituição de grupos e de pesquisas interdisciplinares, que além de servir como referência para a articulação de interesses e centralização de recursos, contribui na definição de prioridades para a produção científica e na elaboração de critérios para a seleção de projetos de pesquisa de candidatos ao mestrado e ao doutorado, bem como para a seleção de docentes para o programa.

A categoria *Liderança acadêmica nas áreas de especialidades* destaca a capacidade do programa na formação de mestres e doutores, bem como na produção científica do país, por meio de sua organização e liderança em linhas de pesquisa específicas. Segundo a Coordenação do PPGE 01 o protagonismo acadêmico de seu programa se expressa no seu impacto social e na sua produção acadêmica, delimitando, assim, a sua excelência.

*“Nós entendemos no nosso programa, que nossa excelência está relacionada com liderança acadêmica nas áreas de especialidades daqui do programa. São linhas de pesquisa que correspondem a excelência do programa e nas quais grupos de pesquisa do nosso programa tem liderança na pesquisa no país. Então essa liderança acadêmica ela é significativa. Essa liderança acadêmica se expressa no impacto social, se expressa qualitativamente na produção acadêmica”* (PPGE 01).

O que nos permite inferir que o protagonismo do respectivo programa em determinadas linhas de pesquisa, ou seja, na produção de conhecimento em temáticas específicas, é contundente para que o programa e seus docentes sejam considerados referências na produção e formação de conhecimentos teórico-metodológicos específicos.

A liderança do programa é um dos critérios considerados na avaliação CAPES. De acordo com o Documento de área da Educação (CAPES, 2009, grifo

nosso), “a atribuição das notas 6 e 7 segue critérios de alta qualificação e desempenho e de *liderança nacional do programa*”. Para tanto, a avaliação “considera o nível de consolidação do programa como formador de recursos humanos e como centro de produção de pesquisa, assim como a liderança nacional na nucleação de programas de pós-graduação e de grupos de pesquisa”.

A categoria *Gestão do programa* diz respeito à contribuição da gestão, enquanto tarefa administrativa realizada pela coordenação do PPGE, para a excelência do programa, bem como enfatiza a necessidade de experiência e de conhecimento do gestor acerca dos processos e da política de pós-graduação no país.

*“Eu acho que uma questão que é essencial é a gestão. A gestão faz a diferença. Um programa que tenha um ótimo desempenho, mas que no campo da gestão não faz uma boa avaliação e nós não somos formados para fazer uma boa gestão. Eu aprendi, eu acho que eu sou uma boa gestora hoje, já fui coordenadora, já fui da área de avaliação e você vai aprendendo a fazer relatório. E agora quando eu estive lá tinha um pessoal novinho, os coordenadores, nada de experiência de participação de CAPES, de pós-graduação, de política de pós-graduação, porque disso não tem curso de pós-graduação, você vai meio na raça, porque a gestão é política (PPGE 08).”*

Neste sentido, Bianchetti (2009), em seu estudo “Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico”, chama atenção para o funcionamento e organização do PPG como campo de pesquisa e, em específico, para a figura do gestor desse programa. Como vimos na fala da coordenação do PPGE 08, o coordenador de pós-graduação não passa por uma formação específica para desempenhar essa função, tendo que enfrentar tanto os desafios administrativos (relatórios de avaliação CAPES, distribuição de bolsas, resolução de conflitos, entre outros) quanto os desafios acadêmicos (realização de pesquisas, participação em grupo, orientação, ensino etc).

A categoria *Participação ativa do corpo discente* diz respeito à participação efetiva dos mestrandos e doutorandos nas questões relativas aos PPGE. Os

coordenadores entrevistados demonstraram o entendimento de que o conjunto de iniciativas próprias do corpo discente nos programas de pós-graduação em educação, tanto do ponto de vista da participação nas reuniões, nas comissões e representações do programa, quanto na produção acadêmica e cumprimento de prazos para defesas, fortalecem o programa em que atuam, sendo assim um dos elementos essenciais para a construção da excelência em seus PPGE.

*“A relação com o aluno que eu vejo é diferente. Os alunos participam muito do programa. Eles participam em todas as reuniões que tem – todo programa tem um representante – mas o nosso vai às reuniões, eles tomam para si várias responsabilidades, cumprem com prazos, desenvolvem pesquisas, publicam e contribuem para a qualidade de nosso programa”* (PPGE 08).

O corpo discente é um dos itens que aparece na ficha de avaliação CAPES, destacado como “Corpo Discente, Teses e Dissertações” e é responsável por 35% do peso da avaliação do programa. Nesse item se consideram aspectos como a participação dos discentes, sejam de graduação, mestrado e doutorado nos projetos de pesquisa; o tempo médio de titulação dos mestres e doutores no triênio; o percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes; os intercâmbios por eles realizados e a produção coletiva com docentes. Nas fichas de avaliação dos oito programas foram destacadas a importância e contribuição dos discentes nos aspectos apontados.

No documento de área da educação (CAPES, 2009) há informações gerais sobre o desempenho do corpo discente no triênio 2007-2009. Dentre elas vemos quanto à produção que, “em relação aos discentes, a área ainda não qualificou os veículos em que a produção é publicada; no entanto, os índices quantitativos demonstram uma ampliação superior a cinco vezes nos últimos dez anos”, o que demonstra um aumento na participação dos discentes no que se refere à produção científica dos programas, podendo indicar também a importância dos grupos de pesquisa, que colaboram para a produção em equipe e coautorias entre docentes e discentes.

Podemos perceber na análise realizada quanto aos elementos destacados pelos coordenadores como constituintes da excelência de seus programas, que

esses estão vinculados, de certo modo, às exigências da avaliação CAPES. Neste contexto, Santos (2004) ressalta que aquilo que não é possível de ser mensurado deixa de ter importância para o processo de avaliação e as IES chegam a perder o interesse no planejamento e na promoção de atividades que não se relacionam diretamente com os indicadores aceitos pelo sistema.

Por outro lado, chamou-nos atenção o fato de os coordenadores não terem destacado diretamente elementos como produção científica e inserção internacional, aspectos esses essenciais para a avaliação CAPES, embora os elementos por eles mencionados corroborem para a realização da produção e internacionalização da pesquisa.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O cerne de nosso estudo foi compreender o significado de excelência e os elementos que contribuem para seu alcance nos PPGE estudados na visão de seus coordenadores. Observamos que o conceito de excelência tem distintos significados para os coordenadores, desde aqueles vinculados diretamente aos parâmetros e critérios estabelecidos pela avaliação CAPES, tais como elucidado pelas categorias *excelência é definida pelos pares na CAPES* e *excelência baseada nos critérios de avaliação CAPES*, até aqueles com enfoque voltado para o compromisso social da pós-graduação no país: *excelência é resultado de um bom trabalho e pós-graduação com impacto e compromisso social*.

No entanto, o que nos chamou mais atenção foi a categoria *parâmetros para a distribuição de recursos* que define excelência não como indicador de qualidade dos programas, mas como uma necessidade da CAPES em classificá-los para a distribuição de recursos financeiros, uma vez que não há recursos igualmente para todos. Deste modo, podemos inferir que nem todos os programas poderão alcançar esse nível de excelência e que à medida que os PPGE cumprirem com os critérios e parâmetros de avaliação, estes se tornarão mais exigentes.

Neste sentido, parece interessante destacarmos Horta e Moraes (2009, p. 213-214), quando dizem que “o que estava em jogo, [...] não era a avaliação, mas a

disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio”.

A respeito dos elementos que contribuem para a construção da excelência de seus PPGE, os coordenadores destacaram aspectos como: padrões de qualidade da própria Instituição de Ensino Superior; grupos de pesquisa; linhas de pesquisa bem definidas; liderança acadêmica nas áreas de especialidades; entre outros.

A pesquisa permitiu observar ainda que, para além de alcançar a posição de centro de excelência com os conceitos 6 e 7, outra dificuldade apontada e que gera desconforto entre os docentes e seus programas é a manutenção dessa classificação ou mesmo elevação do conceito, o que, em geral, ao invés de possibilitar uma cooperação entre os programas, gera uma competição entre eles. Um exemplo de mudança pode ser demonstrada nas alterações ocorridas na última avaliação trienal 2010-2012 em que dos oito programas estudados nesta pesquisa, dois passaram por alterações em seus conceitos, o PPGE da UNISINOS subiu da nota 6 para 7 e o PPGE da PUC do Rio de Janeiro baixou de 7 para 6. Além destes, dois novos programas foram classificados com nota 6 nesse triênio, o PPG em Psicologia da Educação da PUC de São Paulo, que é avaliado na área de educação, e o PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Deste modo, observamos que são ainda muitos os desafios para os programas de pós-graduação no Brasil, especialmente para os programas de pós-graduação em educação e que a questão da excelência não tem, entre os coordenadores, o mesmo entendimento quanto ao que pode trazer de vantagens para os PPGE.

### **JOYCE WASSEM**

Professora substituta da Faculdade de Educação da Unicamp – FE/Unicamp. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB e Doutora em Educação pela Unicamp. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES da FE/Unicamp e da FURB. Integra o Grupo de Avaliação Continuada do Programa de Formação Interdisciplinar Superior – ProFIS, do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, da Unicamp. Tem se dedicado aos estudos nos seguintes temas: políticas educacionais, formação de professores; educação superior; currículo e avaliação.

### **ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA**

Professora Titular da Faculdade de Educação da Unicamp. Mestrado na Universidade de Sheffield – Inglaterra e Doutorado na FE/Unicamp. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES da FE/Unicamp. Foi Coordenadora Associada do Programa de Pós-Graduação da FE e Coordenadora da Secretaria de Pesquisa FE de 2010-2012. Foi Assessora da Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp, no período de 1998- 2002. Tem trabalhos publicados nacional e internacionalmente. Últimas Obras: Reforma Universitária Europeia e a Construção do Espaço Europeu de Educação Superior: 10 anos do Processo de Bolonha. (org.) Mercado de Letras, 2011; Universidade e Currículo: perspectivas da Educação Geral. (org.) Mercado de Letras, 2010; Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha, (org.) Mercado de Letras, 2009; Universidade e Educação Geral: para além da especialização (org.) Alínea, 2008.

### **NEWTON CESAR BALZAN**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado pela Boston University, MA, USA. Professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/Unicamp. Bolsista Pesquisador Sênior – CNPq. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas.

### **REFERÊNCIAS**

BALBACHEVSKY, E. *Atores e estratégias institucionais: a profissão acadêmica no Brasil*. 1995. Tese (Doutorado Ciência Política) - FFLCH/USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 275-304.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2004.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs). *Dilemas da Pós-Graduação: Gestão e Avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 15-99.

BITTAR, M. et al. Educação Superior e o Projeto Universitas/BR: a descentralização da pesquisa no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 141-155.

BRASIL. Documento. Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, set/out/nov/dez. 2005, p. 162-173.

CAPES. *Relatório de avaliação 2007-2009: Trienal 2010*. 2010. Disponível em: <<http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/03/EDUCA%C3%87%C3%83O-REL-AVAL.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *Documento de área 2009: Avaliação trienal 2007-2009*. 2009. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA\\_19jun10.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf)>. Acesso em: out. 2013.

\_\_\_\_\_. *Cursos recomendados e reconhecidos*. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: jan. 2014.

CASTRO, C. M.; SOARES, G. A. D. As avaliações da Capes. In: SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. D. M. (orgs). *Pesquisa universitária em questão*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986, p. 190-224.

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

GTRU. Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Relatório do Grupo. *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro, n. 9, 1968, p. 243-282.

HAZELKORN, E. Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas. *Revista Ensino Superior Unicamp*, maio 2010, p. 43-64.

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

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*: Campinas: v. 26, n. 93, set/dez, 2005, p. 1341-1362. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27284.pdf>>. Acesso em: maio 2012.

MENEGHEL, S. M.; WASSEM, J. Características da produção docente de Programas de Pós-Graduação em Educação: um estudo sobre o PPGE/FURB. In: SILVA, N. M. A.; RAUSCH, R. B.; MENEGHEL, S. M. (orgs). *Formação Docente: Uma reflexão a partir dos 40 anos de história do Centro de Ciências da Educação da FURB*. Blumenau: Edifurb. 2009, p. 218-236.

ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. Produção Acadêmica em Grupos de Pesquisa em Educação – o perfil dos GPs do Sistema ACADE/SC. In: ALMEIDA, H. C. T.; et al. (Org.). *Desafios da educação neste século: pesquisa e formação de professores*. Cruz Alta: UNICRUZ, v. 2, 2003, p. 262 - 271.

SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1145-1158, 2004.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L. et al (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC, 2002, p. 135-163.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da pós-graduação em educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 26, jul/dez. 2002, p. 111-125.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro, v. 4, out/dez 1980, p. 3-18.