

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANA MARIA DA SILVA MAGALHÃES

**POLÍTICAS E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MATO GROSSO DO SUL (2003-2016): UMA
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS**

**DOURADOS-MS
2019**

ANA MARIA DA SILVA MAGALHÃES

**POLÍTICAS E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MATO GROSSO DO SUL (2003-2016): UMA
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real.

**DOURADOS-MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M189p Magalhães, Ana Maria Da Silva
POLÍTICAS E EXPANSÃO DA POS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MATO GROSSO DO SUL (2003-2016): UMA ANÁLISE
DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS [recurso eletrônico] / Ana Maria Da Silva
Magalhães. – 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Giselle Cristina Martins Real.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/ator/biblioteca/repositorio>

1. Pós-Graduação. 2. Políticas Expansionistas. 3. Universidades Federais. I. Real, Giselle
Cristina Martins. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(s) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ANA MARIA DA SILVA MAGALHÃES

**POLÍTICAS E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MATO GROSSO DO SUL (2003-2016): UMA
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, da Faculdade de
Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real.

Data da defesa: 16 de outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Andreia Vicência Vitor Alves
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás (UFG)

DOURADOS-MS
2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos proporcionadas em minha vida.

Ao meu esposo Rudinei e minha filha Liz, porque com muita ternura fazem parte de minha vida. A eles agradeço o apoio, afeto e compreensão incondicionais.

Aos meus pais Zis e Neusa, pela dedicação incondicional.

Aos demais familiares que, de uma forma ou de outra, também participaram desse processo.

À minha orientadora professora Giselle Cristina Martins Real, pelas valiosas orientações, conhecimentos compartilhados e amizade.

Aos professores Maria Alice de Miranda Aranda, Silvia Helena Andrade de Brito, Andreia Vicência Vitor Alves, Fábio Perboni e João Ferreira de Oliveira, pelas contribuições à minha pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial Adriana, Mara, Eliane e José.

Aos docentes e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD.

À Universidade Federal da Grande Dourados, que, por meio de sua Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa, me concedeu afastamento para cursar o doutorado.

Aos colegas de trabalho e amigos da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa, em especial, Olga, Regina, Gislaine, Paulo e Simone.

Às colegas Caroline Reis Sanematsu, chefe da Divisão de Iniciação Científica e Leticia Horbach Gonçalves, chefe da Divisão de Pesquisa da UFGD, pelas informações cedidas.

RESUMO

Esta tese possui como objeto de estudo a expansão da pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais sul-mato-grossenses no período de 2003 a 2016. Devido ao período abarcado e ao locus de pesquisa, considerou-se os programas de Expansão das Universidades Federais (Expandir) e de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) como privilegiantes de análise. A seguinte problemática norteou a pesquisa: De que forma programas como o Reuni e Expandir, embora com foco na expansão da graduação, contribuíram para a expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS? Quais as condições materiais e simbólicas que deram suporte/induziram à expansão da pós-graduação nessas IES? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a expansão da pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais sul-mato-grossenses no contexto das políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior implementadas em universidades federais no período de 2003 até 2016. O estudo foi conduzido à luz da literatura da área, com base em documentos e estatísticas oficiais. As análises foram realizadas a partir das noções de campo, de *habitus* e de capital, desenvolvidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Como resultados, verificou-se que a expressiva expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS - mais de 400% no número de matrículas e de titulações de 2003 até 2016 - se deu pela combinação de políticas governamentais indutoras da expansão da educação superior, de ações de indução por parte dos gestores universitários e da própria ação docente. Nesse período, os programas Expandir e Reuni proporcionaram certa recuperação das universidades federais, sobretudo com relação ao quantitativo de docentes. O aumento no número de funções docentes em regime de dedicação exclusiva nas universidades federais sul-mato-grossenses foi de mais de 120% no período. Por sua vez, a ação dos gestores dessas IES foi orientada para a captação de docentes com perfil de pós-graduação e para a manutenção desse *habitus* nas universidades. A intenção de se manter um ambiente favorável para a pesquisa, por meio da pós-graduação, é expressa em regulamentos, editais e documentos oficiais das IES, nos quais se observam adequações para atender aos itens destacados pela avaliação da CAPES. Há também, e principalmente, o comprometimento docente com um projeto de expansão da pós-graduação em sua IES. Esse busca direcionar suas ações para atender as exigências avaliativas da CAPES, de forma a permanecer no campo da pós-graduação. Isso é explicitado na significativa inserção docente em editais de fomento para pesquisa, nas atividades de consultoria, no aumento da produção intelectual em periódicos qualificados nos estratos do Qualis/CAPES. Nesse sentido, a Tese delineada pela presente pesquisa é de que a expansão da pós-graduação em MS foi induzida a partir das políticas do governo central na interseção com o campo universitário. As políticas, ao proporcionarem a ampliação do quadro docente das universidades federais, tiveram seus principais efeitos para a expansão da pós-graduação. No entanto, os dados evidenciam que os agentes do campo da pós-graduação das universidades federais em MS não conseguem consolidar a expansão qualitativa por não acessarem os espaços de autoridade do campo. Isso se dá tanto em termos de instâncias externas de poder – baixa participação nos comitês da CAPES – como em termos de prestígio intelectual – baixa participação em bancas de defesa de dissertação/tese vinculadas a programas de pós-graduação de outras IES e a menor concentração da produção de artigos nos periódicos classificados nos estratos maiores do Qualis. Isso é reflexo das assimetrias do SNPG, aprofundadas com base no modelo de avaliação da CAPES. Permanece, então, a necessidade de se pensar em um processo avaliativo que continue assegurando credibilidade ao SNPG, ao mesmo tempo que possa ser mais equânime, socialmente referenciado. E que a complexidade da expansão quantitativa estendida a todo o território nacional possa ser contemplada por essa expansão qualitativa.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Políticas Expansionistas. Universidades Federais.

ABSTRACT

This thesis has as its object of study the expansion of postgraduate studies in the federal universities of Mato Grosso do Sul from 2003 to 2016. Due to the period covered and the locus of research, the Federal University Expansion programs were considered. (Expandir) and Restructuring and Expansion of Federal Universities (Reuni) as privileged of analysis. The following issue guided the research: How have programs such as Reuni and Expandir, in despite of its focus being on undergraduate expansion, contributed to postgraduate expansion at federal universities in MS? What material and symbolic conditions that gave support / induced postgraduate expansion in these IES? The general objective of the research consists on to analyze the expansion of postgraduate programs in the federal universities of Mato Grosso do Sul State in the context of public policies aimed at the expansion of higher education, implemented in these institutions from 2003 to 2016. The study was conducted. in the light of the area's literature, based on official documents and statistics. The analyzes were made from the notions of field, habitus and capital, developed by the french sociologist Pierre Bourdieu. As a result, it was found that the significant expansion of postgraduate studies at federal universities in MS - more than 200% in the number of postgraduate programs and 400% in the number of enrollments and degrees – were obtained by the combination of government policies inducers of the expansion of higher education, induction actions by university managers and the teaching action itself. During this period, the Expandir and Reuni programs provided some recovery of federal universities, especially regarding the number of teachers. The increase in the number of exclusively dedicated teaching functions at the Mato Grosso do Sul Federal universities was over 120% in the period. In turn, the action of the managers of these IES was oriented to attract teachers with postgraduate profile and to maintain this habitus in universities. The intention in order to maintain a favorable environment for research through postgraduate studies is expressed in regulations, public notices and official documents of the IES, which observe the adequacy to meet the items highlighted by the CAPES evaluation. There is also, and especially, the teaching commitment to a postgraduate expansion project in its IES. This seeks to direct its actions to meet CAPES evaluative requirements in order to remain in the postgraduate field. This is explained by the significant teaching insertion in research grants, consultancy activities, increased intellectual production in qualified journals in the Qualis / CAPES strates. In this sense, the Thesis outlined by the present research is that the expansion of postgraduate studies in MS was induced from central government policies at the intersection with the university field. The policies that provided the increasing teaching staff of federal universities, had their main effects on postgraduate expansion. However, the data show that postgraduate field agents from federal universities in MS cannot consolidate the qualitative expansion by not accessing the authority spaces of the field. This is as much in terms of external instances of power - low participation in CAPES committees - as in terms of intellectual prestige - low participation in dissertation / thesis defense boards linked to other IES postgraduate programs and lower concentration of article production in journals classified in the larger strates of Qualis. This is a reflection of SNPG's asymmetries, deepened based on the CAPES evaluation model. Therefore, there remains a need to think of an evaluation process that will continue to ensure credibility to the SNPG, while being more equitable, socially referenced. And that the complexity of the quantitative expansion extended to the entire national territory can be contemplated by this qualitative expansion.

Keywords: Postgraduate. Expansionist Policies. Federal Universities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quantitativo de programas de pós-graduação conforme regiões brasileiras (ano base 2018)	19
Tabela 1 - Quantitativo de docentes das universidades federais - MS e nacional - Ano base 2017	25
Tabela 2 - Razão entre matrículas de graduação e de pós-graduação em universidades Federais - MS (ano base 2017)	42
Tabela 3 - Expansão das matrículas em cursos de graduação – Brasil (1956 – 1964)	49
Tabela 4 - Evolução do número de cursos de mestrado e de doutorado cadastrados/credenciados pela CAPES (1965/1996)	59
Tabela 5 - Número de universidades por categoria administrativa (1975/2002)	63
Tabela 6 - Número de ingressos de mestrado e de doutorado (1987-1996)	64
Tabela 7 - Número de ingressos, matrículas e titulações de programas de pós-graduação (1987-1996)	65
Tabela 8 - Número de programas de pós-graduação e de matrículas (1998 – 2002)	75
Tabela 9 - Participação das instituições federais de educação superior na oferta de pós-graduação - matrículas e titulações – Brasil (1998 – 2002)	77
Tabela 10 - Proporção de cursos de pós-graduação avaliados com desempenho considerado de bom para excelente, segundo critérios até então adotados pela CAPES (1975/1985)	80
Tabela 11 - Crescimento do número de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> - Brasil (Bienal 1998 – Quadrienal 2017)	86
Tabela 12 - Distribuição das notas dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> - Brasil (Bienal 1998 – Quadrienal 2017)	87
Gráfico 1 - Distribuição proporcional das notas dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ao longo das avaliações da CAPES (1998/2017)	88
Quadro 1 - Ficha de Avaliação Aprovada na 182ª Reunião do CTC-ES	92
Tabela 13 - Evolução no número de periódicos científicos classificados em cada um dos estratos do Qualis/CAPES - avaliações trienais 2010 e 2013 e avaliação quadrienal 2017 - Área de Educação	95
Quadro 2 - Pontuação utilizada para cada um dos estratos de classificação Qualis/CAPES periódicos, livros, capítulos de livros e verbetes da Área de Avaliação Educação (2014-2018)	97
Tabela 14 - Evolução do total de matrículas e de conclusões em cursos de graduação presencial – Brasil (2003/2017)	112
Tabela 15 - Evolução do total de matrículas e de conclusões em cursos de graduação presencial em universidades federais – Brasil (2003/2017)	112
Tabela 16 - Evolução do total de matrículas e de titulações em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> – Brasil (2003/2017)	113
Tabela 17 - Evolução do total de matrículas e titulações em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em universidades federais – Brasil (2003/2017)	114

Tabela 18 - Evolução do total de matrículas e conclusões em cursos de graduação presencial em universidades federais – MS (2003/2017)	116
Tabela 19 - Evolução do total de matrículas e titulações em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em universidades federais – MS (2003/2017)	116
Gráfico 2 - Participação das instituições federais no montante de matrículas e de titulações em programas de pós-graduação - Brasil (1998 - 2017)	118
Tabela 20 - Distribuição proporcional dos programas de pós-graduação nas regiões brasileiras (1998/2017)	121
Tabela 21 - Distribuição de discentes de pós-graduação matriculados e titulados nas regiões brasileiras para cada 100 mil habitantes (2000/2016)	122
Tabela 22 - Distribuição proporcional de programas de pós-graduação - região Centro-Oeste do Brasil (1998/2017)	123
Quadro 3 - Recursos financeiros liquidados, todas as fontes, a preços de dezembro de 2018, corrigidos pelo IPCA para MCTIC, CNPq, MEC e CAPES, no período de 2010 a 2018 ..	125
Quadro 4 - FNDCT - Relatório de Execução Orçamentária e Financeira (2014-2018)	127
Quadro 5 - Editais - Chamada Universal – MCTC/CNPq (2008-2018)	128
Quadro 6 - Alterações significativas na base legal que trata da pós-graduação, EaD e CT&I a partir de 2016	129
Tabela 23 - Total de matrículas em cursos de graduação presencial total IES e universidades federais - MS (1998/2017)	138
Tabela 24 - Técnicos administrativos e de laboratórios em universidades federais Brasil e MS (1998/2017)	140
Tabela 25 - Evolução do número de docentes das universidades federais sul-mato-grossenses em exercício e afastados (1998/2017)	142
Tabela 26 - Matrículas de graduação presencial e de pós-graduação em universidades federais – MS (1998/2017)	144
Tabela 27 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial para cada matrícula em programa de pós-graduação - IES total e universidades federais - MS (1998/2017)	145
Tabela 28 - Razão entre matrículas em cursos de graduação presenciais e função docente em exercício e razão entre discentes da pós-graduação e docente credenciado em programas de pós-graduação das universidades federais em MS (2002/2017)	146
Quadro 7 - Programas de pós-graduação selecionados como amostra para o levantamento do perfil dos docentes (ano base 2018)	151
Tabela 29 - Total de docentes dos programas de pós-graduação selecionados como amostra (total distribuído por categoria - ano base 2018)	152
Gráfico 3 - Total de docentes da amostra por ano de ingresso nas universidades federais de MS (ano base 2018)	154
Gráfico 4 - Total de docentes da amostra por ano de obtenção do doutorado (ano base 2018)	155
Gráfico 5 - Local de titulação dos docentes permanentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses (ano base 2018)	158

Gráfico 6 - Número de docentes da amostra distribuídos por atividade desenvolvida em período imediatamente anterior ao seu ingresso na universidade federal – MS (ano base 2018)	162
Gráfico 7 - Distribuição de docentes permanentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses por experiência anterior e realização de estágio pós-doutoral (ano base 2018)	165
Tabela 30 - Tempo médio entre titulação, ingresso na universidade federal e credenciamento no programa de pós-graduação - docentes permanentes - amostra (ano base 2018)	168
Tabela 31 - Tempo médio decorrido entre o início do curso de mestrado/doutorado no programa e o credenciamento dos docentes permanentes do quadro atual do programa (ano base 2018)	172
Quadro 8 - Evolução das notas dos programas de pós-graduação da amostra – universidades federais - MS (ano base 2018)	174
Tabela 32 - Bolsistas de produtividade em pesquisa dos programas de pós-graduação da amostra (ano base 2018)	178
Quadro 9 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS - Gestão de reitorado 2004-2008	185
Quadro 10 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS - Período 2008-2016 (referente às gestões de reitorado 2008-2012 e 2012-2016)	186
Quadro 11 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS - Período 2016-2019 (referente à gestão de reitorado 2016-2020) ...	189
Quadro 12 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD – Gestões 2006-2007; 2007-2011; 2011-2015	191
Quadro 13 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD – Gestão 2015-2019	194
Gráfico 8 - Docentes que já possuíam experiência docente na pós-graduação quando ingressaram na universidade federal sul-mato-grossense – Distribuição amostra (1995-2018)	211
Tabela 33 - Total geral de orientações de iniciação científica com bolsa ou voluntário na UFMS e UFGD (2009-2019)	216
Gráfico 9 - Número de docentes da amostra com orientação de iniciação científica e/ou de dissertação/tese concluída (2009-2018)	218
Tabela 34 - Produção intelectual publicada no formato de artigos em periódicos conforme informado no Currículo Lattes dos docentes da amostra (2013-2018)	225
Gráfico 10 - Número de projetos de pesquisa com fomento externo, coordenados pelos docentes da amostra de programas de pós-graduação da UFMS e UFGD (1989-2018)	230
Gráfico 11 - Participações dos docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses em bancas de defesa de dissertação/tese internas e externas as instituições desde o ingresso como docente da universidade (1995-2018) ...	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

APCN - Propostas de Cursos Novos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAs - Comitês de Assessoramento do CNPq

CEUD - Centro Universitário de Dourados

CF/1988 - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTC-ES - Conselho Técnico Científico da Educação Superior da CAPES

DCR - Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional

DGP/CNPq - Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq

DINTER - Doutorado Interinstitucional

Expandir - Programa de Expansão das Universidades Federais

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

Finep - Financiadora de Estudos e Projetos

FIOCRUZ - Fundação Osvaldo Cruz

FNDCT - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

FVA – Fundo Verde-Amarelo

GED - Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior

GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

IMPA - Instituto de Matemática Pura e Aplicada

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISI - Institute for Scientific Information

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT - Ministério da Ciência Tecnologia

MCTIC - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MINTER - Mestrado Interinstitucional
MS - Mato Grosso do Sul
MT - Mato Grosso
NIT - Núcleo de Inovação Tecnológica
PAEP - Programa de Apoio a Eventos no País
PET - Programa de Educação Tutorial
PIB - Produto Interno Bruto
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC EM - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio.
PIBIC/AF - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas
PIBITI - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PICD - Programa Institucional de Capacitação Docente
PICDT - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PIVIC - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PLOA - Projeto de Lei Orçamentária Anual
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPD - Programa Nacional de Pós-doutorado da CAPES
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG – Programa de Pós-Graduação
PQI - Programa de Qualificação Institucional
PROAP - Programa de Apoio à Pós-graduação
PROAP - Programa de Apoio à Pós-Graduação
PRODOC - Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores
Prodoutoral - Programa de formação doutoral docente
PROEX - Programa de Excelência Acadêmica
PROFMAT - Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROPP - Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa
PROUNI - Programa Universidade para Todos
Reuni - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJU - Regime Jurídico Único

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEMT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UnB - Universidade de Brasília

USAID - United States for International Development

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Explicitação do Problema	20
1.2 Objetivo Geral	26
1.3 Objetivos Específicos	27
1.4 O referencial teórico adotado para as análises da presente pesquisa	27
1.5 A metodologia utilizada na investigação	38
1.6 Organização da Tese	44
2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO	46
2.1 Antecedentes da constituição do sistema nacional da pós-graduação no Brasil (1930 – 1960)	46
2.2 Expansão e avaliação da pós-graduação no Brasil (1960 – 1990)	52
3 MARCOS RECENTES DA EXPANSÃO E AVALIAÇÃO DA PÓS- GRADUAÇÃO NO BRASIL: MUDANÇAS NO PROCESSO AVALIATIVO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	74
3.1 Marcos recentes da expansão e avaliação da pós-graduação no Brasil (1998 - 2002)	74
3.2 Marcos recentes da expansão e avaliação da pós-graduação no Brasil: mudanças no processo avaliativo	79
3.3 Marcos recentes da expansão e avaliação da pós-graduação no Brasil: o contexto das políticas do governo federal (2003 - 2016)	103
3.3.1 Ampliação da educação superior no contexto de políticas para expansão das universidades federais: um comparativo entre graduação e pós-graduação	110
3.3.1.1 Ampliação da educação superior no contexto de políticas para expansão das universidades federais: participação proporcional das IFES no SNPG	117
3.3.2 A questão das assimetrias regionais na distribuição do SNPG	120
3.3.3 Expansão da pós-graduação e o contexto recente de financiamento de pesquisa	124
4 CONDIÇÕES MATERIAS PARA EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EVOLUÇÃO DO CORPO DOCENTE	134
4.1 Educação superior em Mato Grosso do Sul: características gerais	134
4.2 Condições materiais para a expansão da pós-graduação em Mato Grosso do Sul	137
4.3 Formação do quadro de docentes da pós-graduação nas universidades federais em Mato Grosso do Sul	149
4.3.1 Local e ano de obtenção do título de doutorado pelos docentes	153
4.3.2 Experiência docente anterior à admissão na universidade e tempo para ingresso como permanente de PPG	161

4.3.3 Reestruturação dos quadros docentes dos programas de pós-graduação	170
4.3.4 Visibilidade do programa de pós-graduação enquanto produção científica: o docente bolsista de produtividade em pesquisa e bolsas congêneres	176
5 CONDIÇÕES SIMBÓLICAS PARA A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MATO GROSSO DO SUL	183
5.1 Capital de poder político institucional	184
5.2 Estratégias dos gestores universitários para a reprodução das exigências avaliativas da CAPES no ambiente institucional	200
5.2.1 A reprodução das exigências da CAPES explicitada nos documentos de planejamento institucional da UFGD e UFMS	202
5.2.2 Distribuição de cotas de bolsas de iniciação científica nas IFES sul-mato-grossenses e disposições nos respectivos regulamentos e Editais de pesquisa	213
5.3 A constituição do capital de prestígio intelectual dos docentes permanentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses	222
5.3.1 O capital de prestígio intelectual concretizado nas produções de artigos em periódicos e/ou livros	223
5.3.2 O projeto de pesquisa com fomento de agências externas para a amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses	229
5.3.3 A participação docente em bancas de dissertação/tese de programas de pós-graduação de outras IES	232
5.3.4 A circulação de agentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses nos comitês científicos da CAPES	236
5.3.5 A atuação de agentes que compõem a amostra de docentes permanentes de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses como membros de conselho editorial ou consultivo de periódicos científicos	238
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	253

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro cresce em todos os seus níveis e modalidades. A universalização do acesso ao ensino fundamental, que ocorreu no final dos anos 1990 (OLIVEIRA, 2007), viabilizou a ampliação de matrículas e conclusões no ensino médio e consequentemente na educação superior.

Isso permitiu que se iniciasse um processo de massificação da educação superior no nível de graduação (GOMES; MORAES, 2012), que no ano de 2017 contou com mais de oito milhões de matrículas no conjunto de seus cursos presenciais e a distância¹.

O processo de massificação da educação superior que ocorre no nível de graduação gera duas demandas para a pós-graduação *stricto sensu*. De um lado a formação de corpo docente para compor os quadros das instituições de educação superior, de outro, uma leva de egressos de cursos de graduação que a cada ano buscam acesso a diplomas mais raros (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003).

Nesse cenário, verifica-se a expansão da pós-graduação *stricto sensu* brasileira (doravante apenas pós-graduação). De acordo com dados disponibilizados no Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1998 o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) contava com 92.350 discentes, entre matriculados e titulados, distribuídos em 1.259 programas de pós-graduação. Em 2018, o SNPG agrega 375.923 discentes, entre matriculados e titulados, distribuídos em 4.291 programas de pós-graduação.

Esses dados evidenciam a significativa ampliação do SNPG nesse período de 20 anos, em que houve o aumento em mais de 300% no número de discentes e em mais de 240% no número de programas de pós-graduação.

Além do crescimento horizontal, visualizado por meio do aumento de programas, matrículas e titulações, também é evidente no cenário brasileiro a verticalização do SNPG, especialmente por meio da abertura de cursos de doutorado em programas que antes contavam apenas com mestrado.

Como exemplo, cita-se que o SNPG possuía 749 programas de pós-graduação credenciados com cursos de mestrado e de doutorado² no ano de 1998. Em 2018, esse número

¹ Nesse sentido ver: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso realizado em 25 mar. 2019.

² Nota-se que um programa de pós-graduação pode ter apenas um nível de curso, a saber: mestrado ou doutorado, ou o programa de pós-graduação pode conter os dois níveis (mestrado e doutorado). No caso de programas com mestrado e doutorado, ambos os cursos devem ter mesma área de concentração e corpo docente.

é igual a 2.186 programas com cursos de mestrado e de doutorado, o que representa um aumento proporcional de mais de 190% desses programas.

Diante desse expressivo crescimento, a pós-graduação passa a compor os debates e as políticas que buscam a expansão da educação com qualidade.

Destaca-se que a CAPES é o órgão gestor da pós-graduação no Brasil, sendo responsável pelo seu planejamento, avaliação e fomento. Somente cursos avaliados e recomendados pela CAPES podem diplomar. A CAPES também destina cotas de bolsas e recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades desses cursos.

A sistemática avaliativa³ adotada pelo órgão gestor afiança certo status para o SNPG, frente a outros sistemas. Nesse sentido, Cury (2010) aponta: “A avaliação, sua feitura, sua gestão, é imprescindível para a área, para sua presença dentro do sistema de pós-graduação, porque ela é provocadora de análises e reflexões para um melhor desempenho” (p. 164).

Conforme mencionado anteriormente, o crescimento do SNPG tem sido significativo entre os anos de 1998 e 2018.

Para o caso de Mato Grosso do Sul (MS), o crescimento proporcional da pós-graduação foi ainda mais expressivo. A título de ilustração, observa-se que, de sete programas de pós-graduação⁴ *stricto sensu* em 1998, o MS passou a contar com 72 programas em 2018. Isso representa um aumento próximo de 930% no número de programas de pós-graduação nas IES em MS no período em tela.

Em termos absolutos, a expansão observada em MS está muito abaixo da visualizada em outras unidades da federação e até mesmo de algumas instituições do país. No entanto, em termos relativos, pode-se afirmar que o crescimento no número de programas de pós-graduação em MS é considerável frente à média nacional, que, conforme explicitado anteriormente, foi de 240% para o mesmo período.

Diante disso, a expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, no contexto das políticas voltadas para ampliação das universidades federais, se constitui como objeto da presente pesquisa.

De acordo com a Portaria/CAPES n. 182/2018, para que um programa possua mestrado e doutorado sua nota na avaliação da CAPES deve ser no mínimo 4. Programas com nota 3 podem funcionar ofertando curso de mestrado. Embora essa questão tenha sido regulamentada somente no ano de 2018, tal prática já vinha sendo adotada pela CAPES. Nesse sentido ver: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>. Acesso em 25 mar. 2019.

³ Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso realizado em 22 ago. 2017.

⁴ Destaca-se que os Programas de Pós-Graduação são aqueles compostos por mestrado; mestrado e doutorado no mesmo programa, ou somente doutorado (em termos de número de cursos o estado de MS contava com 98 cursos entre mestrados e doutorados no ano de 2018 (BRASIL, 2018a)).

O interesse pela temática da pós-graduação é justificado pela atuação profissional, enquanto técnica de nível superior, lotada na Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (PROPP/UFGD) desde 2006.

Essa experiência possibilitou o acompanhamento do processo de expansão da pós-graduação na universidade e, com isso, a construção de questionamentos acerca desse processo na instituição, em MS e no contexto brasileiro.

Além da atuação profissional, destaca-se a conclusão de curso de mestrado na mesma linha de pesquisa do doutorado (Políticas e Gestão da Educação). A pesquisa realizada durante o mestrado buscou analisar o processo de implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) nas universidades federais do estado de MS⁵.

Pela abrangência do programa Reuni, que contou com a adesão de todas as universidades federais existentes à época da publicação de seu Decreto, esse foi considerado como um dos principais programas, frente às metas de ampliação da oferta de educação superior do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente até 2010 (LIMA P. G., 2013).

A literatura da área (ARRUDA, 2011; ARRUDA; GOMES, 2015; GOMES; MORAES, 2012; OLIVEIRA, 2013) aponta que o Programa Reuni, embora não tenha revertido o quadro de privatização que caracteriza a expansão da educação superior brasileira, veio para contribuir para a ressignificação do movimento meandroso dessa expansão (CUNHA, 2007).

Nesse sentido, embora o programa Reuni não fosse voltado especificamente para a pós-graduação, as leituras realizadas acerca do programa desde o mestrado contribuíram para a presente Tese. Considera-se que, no conjunto das políticas de ampliação das universidades federais, a implementação do Reuni também resultou na expansão da pós-graduação (LUGÃO, 2011; MEDEIROS, 2012).

A escolha da temática também é justificada pela realização de levantamento⁶ nas bases de dados SciELO⁷ e Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁸.

⁵ Os estudos deram origem à dissertação intitulada “Planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o REUNI em Mato Grosso do Sul”. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Ana%20Maria%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 18 mar. 2019.

⁶ O mapeamento do tema foi realizado no mês de agosto de 2017.

⁷ A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Nesse sentido ver: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 ago. 2017.

⁸ O Banco de Teses e Dissertações da CAPES disponibiliza ferramenta de busca e consulta de títulos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987, e de resumos de teses e dissertações defendidas a partir de 2013,

Para as buscas na biblioteca SciELO, optou-se pelo descritor “Pós-Graduação” em todos os campos no formulário de busca livre. O descritor “Pós-Graduação *stricto sensu*”, utilizado inicialmente, localizou apenas três artigos, número aquém da produção existente sobre o tema.

Com base no descritor “Pós-Graduação” inserido no campo de busca livre da biblioteca SciELO, obteve-se um total de 148 artigos publicados em periódicos que continham o termo em seu título, resumo e/ou palavras-chave.

Após a leitura de todos os títulos e/ou resumos foram selecionados 54 artigos que tratam da temática referente à pós-graduação *stricto sensu*. Dessa leitura preliminar, observou-se que a grande maioria dos trabalhos publicados versa sobre as políticas de avaliação da CAPES ou de aspectos relacionados à avaliação.

Dos 54 artigos selecionados⁹, seis tratam da ampliação/evolução da pós-graduação, cinco dos quais voltados para áreas específicas do conhecimento, tais como Administração (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012), Nutrição (KAC; FIALHO; SANTOS, 2006), Relações Internacionais (SANTOS; FONSECA, 2009) e Psicologia (BASTOS *et al*, 2015; TOURINHO; BASTOS, 2010). Apenas um trabalho (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015) trata do processo de expansão da pós-graduação, no entanto, faz uma análise exploratória com proposições para pesquisa.

Dessa forma, é possível afirmar que os trabalhos selecionados não tratam do mesmo objeto de pesquisa ou não utilizam a mesma abordagem da presente Tese; antes, analisam áreas de conhecimento específicas ou utilizam abordagem descritiva. No entanto, destaca-se a contribuição desses trabalhos com a presente pesquisa, na medida em que versam sobre a expansão da pós-graduação e discutem questões como assimetrias regionais e avaliação, assuntos aqui abarcados.

Também se buscou a produção de teses e dissertações acerca da temática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com base no descritor “Pós-Graduação *stricto sensu*” – utilizaram-se aspas para delimitar melhor o tema - e filtro referente ao nome do programa: Educação.

por meio da Plataforma Sucupira, conforme informação dos próprios programas. Nesse sentido ver: [http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/. Acesso em 18 ago. 2017.](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)

⁹ Durante o mapeamento do tema houve o retorno de uma grande quantidade de artigos que tratam da avaliação da CAPES enquanto indutora da pós-graduação. No entanto, optou-se por não apresentar nessa seção, tendo em vista os objetivos da pesquisa que pretendem focar a expansão da pós-graduação no contexto das políticas do governo federal. Contudo, isso não impedirá que se estabeleça um diálogo com os trabalhos ao longo da pesquisa.

Essa busca resultou na seleção de 59 trabalhos que tratam do tema pós-graduação. O conjunto de dissertações e teses selecionadas enfatiza as políticas de avaliação da CAPES em sua totalidade, ou em aspectos específicos, de modo que apresentam mesma tendência dos artigos publicados em periódicos.

Apenas dois trabalhos tratam dos fatores que contribuíram para a ampliação da pós-graduação. São os trabalhos de Leite (1994) e de Tavares (2010). O trabalho de Leite (1994) trata do início e consolidação da pós-graduação nas IES estaduais do Paraná, possui viés histórico e data do ano de 1994.

A dissertação de Tavares (2010) trata especificamente da expansão dos programas de pós-graduação em Educação e abrange o período de 1995 a 2002, que se refere ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Os trabalhos de Leite (1994) e de Tavares (2010) não possuem o mesmo objeto da presente pesquisa, uma vez que não abarcam o crescimento mais recente da pós-graduação brasileira, observado a partir de 2003.

Cabe destacar, no entanto, a importante contribuição que trabalhos produzidos acerca da temática têm para esta pesquisa. Considera-se que os processos de crescimento possuem características e contextos que possibilitam sua compreensão. Nesse sentido, a análise das especificidades da expansão da pós-graduação das diversas áreas ilustra um contexto geral de desenvolvimento.

O levantamento realizado nas bases de dados SciELO e Banco de Teses e Dissertações da CAPES permite afirmar que não existe produção acumulada sobre a recente ampliação da pós-graduação em MS, o que justifica a relevância científica da presente Tese.

Além disso, é notório que a pesquisa no Brasil está em grande medida atrelada à pós-graduação, o que permite afirmar que o conjunto do material localizado é relativamente pequeno em termos quantitativos. Considera-se que a pós-graduação poderia ser objeto de pesquisa privilegiante da área, na medida em que abarca grande parte dos pesquisadores brasileiros.

Busca-se atestar a relevância social da temática proposta para a presente pesquisa, por tratar da expansão da pós-graduação em MS, que se constitui numa unidade da federação localizada fora dos grandes centros demográficos do país¹⁰. Instituições, assim localizadas, enfrentam dificuldades historicamente relacionadas às assimetrias regionais, já evidenciadas,

¹⁰ Aqui são consideradas as três unidades da federação mais populosas do Brasil, todas localizadas na Região Sudeste: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (BRASIL, 2019b).

inclusive, pelos gestores educacionais nos dois mais recentes Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) (BRASIL, 2004, 2010a, 2010b).

A figura abaixo explicita a concentração de programas de pós-graduação na região Sudeste e Sul do Brasil. Em termos de números de programas de pós-graduação, a região Centro-Oeste do Brasil, excluindo-se Brasília, segue à frente apenas de alguns estados da região Norte e Nordeste.

Figura 1 - Quantitativo de programas de pós-graduação conforme regiões brasileiras (ano base 2018)



Fonte: GEOCAPES. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

A título de ilustração, destaca-se, com base nos dados do GEOCAPES (BRASIL, 2018a), que a região Centro-Oeste do Brasil possui apenas 8% dos programas de pós-graduação brasileiros. Cerca de dois terços dos programas dessa região possuem sede no Distrito Federal ou em Goiás, o que evidencia o aprofundamento das assimetrias no interior da região Centro-Oeste.

É relevante salientar que, apesar das questões regionais, houve significativa expansão da pós-graduação em MS. Essa expansão contribui para a formação e qualificação tanto de docentes para a educação superior e básica como para o desenvolvimento de pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento.

Para Dias Sobrinho (2013):

O princípio da equidade, que está na base de uma sociedade democrática, é um valor a ser realizado também nos processos ditos de democratização da educação superior. Mas a ampliação de matrículas e a expansão das condições de oferta são apenas uma face da chamada democratização da educação superior. A outra face essencial é a qualidade. Mais ainda: a educação precisa ter qualidade pública e social. Não é suficiente que seja boa e correta nos termos das exigências burocráticas, técnicas e científicas. É também imprescindível que contribua para a construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo (p. 116-117).

Nesse sentido, a pós-graduação ao formar/qualificar docentes, também contribui para a democratização da educação, para além da expansão quantitativa, mas também qualitativa e social.

1.1 Explicitação do Problema

Nos anos 2000, observaram-se variadas ações, instrumentos e programas que compuseram políticas públicas para a expansão da educação superior, inclusive pública, no nível de graduação e de pós-graduação. Desses instrumentos, destacam-se aqueles relacionados ao planejamento da expansão, como é o caso dos planos nacionais de educação e planos nacionais de pós-graduação.

O PNE aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, teve vigência de 2001 até 2010. Segundo o PNE (2001-2010), as universidades públicas são consideradas lócus do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil:

As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente (BRASIL, 2001).

Dos objetivos e metas para a educação superior presentes no item 4.3 do PNE (2001-2010), seis são voltados de maneira direta ou indireta para a pós-graduação:

15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.
16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.
17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver

ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.

18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.

[...]

28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.

[...]

30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa (BRASIL, 2001).

Com vistas aos objetivos de expansão do PNE (2001-2010), o PNPG (2005-2010) é marcadamente voltado para a formação de pessoal com vistas à atuação tanto no campo universitário como fora dele (educação básica, setor produtivo e outros). O referido PNPG também explicita a necessidade de diversificação da pós-graduação e da integração do setor público com o empresarial para financiamento de pesquisa e inovação, bem como o combate às assimetrias regionais.

Ressalta-se que o PNPG (2011-2020) manteve a lógica do PNPG (2005-2010). Além das metas quantitativas de expansão do SNPG, o PNPG (2011-2020) voltou a destacar a necessidade de maior integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade (BRASIL, 2010a, 2010b).

Isso culminou numa série de ações da CAPES e MCTI no sentido de induzir à criação de novos programas de pós-graduação, a exemplo de programas em rede para a qualificação docente, programas de cooperação acadêmica, criação de núcleos de tecnologia nas universidades e outros.

Em seu conjunto, esses programas tiveram impacto no SNPG de forma geral. Quanto ao caso específico da expansão da pós-graduação nas universidades federais, além desses, outros programas como o programa de Expansão das Universidades Federais (Expandir)¹¹,

¹¹ A assessoria de imprensa do MEC utilizou esse termo à época para fazer referência a um conjunto de ações adotadas no sentido de “fortalecer, ampliar e interiorizar o ensino superior público e gratuito” e que se concretizaram na criação de novos *campi* nas universidades já existentes e de novas universidades. Nesse sentido ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=202:noticias&id=6592:sp-1567514816>. Acesso realizado em 29 out. 2018. Destaca-se que alguns autores também denominam esse programa como “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”, com base em documento publicado à época no site do MEC (ARRUDA, 2011; GENTIL; LACERDA, 2016; SANTOS JUNIOR; REAL, 2017; SILVA, 2014). De qualquer forma, para a presente Tese optou-se por utilizar o termo “Expandir” para referir-se ao programa de expansão das universidades federais.

com início em 2003, e o programa Reuni, com duração de 2008 até 2012, também contribuíram para viabilizar a expansão da pós-graduação nessas instituições.

Ambos os programas - Expandir e Reuni - foram lançados para fazer frente às metas do PNE (2001-2010), vigente à época, que buscavam expansão da oferta de educação superior nas IES públicas (SAVIANI, 2007).

O programa Expandir trata da expansão das universidades federais e desde seu início viabilizou a criação de novas universidades federais e *campi*. O programa Reuni buscou a reestruturação e expansão de vagas e matrículas nas universidades federais.

O Reuni teve como objetivo declarado “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p. 1).

Conforme mencionado anteriormente, os programas Expandir e Reuni seriam as principais ações nas políticas nacionais que tiveram impacto na expansão da educação superior em universidades federais no período de sua vigência. Ambos os programas priorizavam a expansão da oferta de cursos de graduação, uma vez que a criação de novas universidades e/ou *campi* universitários pressupõe a criação automática de novos cursos de graduação e com isso, novas vagas e matrículas.

Particularmente o programa Reuni, embora tenha sido alvo de críticas variadas (LIMA K. R. S., 2013; LIMA P. G., 2013; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015), foi apontado como um Programa capaz de expandir a oferta de vagas nas universidades federais brasileiras (ARANHA; PENA; RIBEIRO, 2012; LIMA; MACHADO, 2016; PACHANE; VITORINO, 2015).

O conjunto de programas e ações do MEC e da CAPES para a indução da expansão da pós-graduação teve efeitos para o SNPG de forma geral. No caso das universidades federais houve, também, a indução por meio dos programas Reuni e Expandir, muito embora, esses programas fossem prioritariamente voltados para a expansão da graduação.

Deste modo, em razão do período proposto para a presente pesquisa, bem como de seu campo empírico, que se refere à UFMS e UFGD, consideraram-se os programas Expandir e Reuni como políticas privilegiantes no contexto de análise da expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS.

Assim, busca-se analisar qual a maior contribuição desses últimos programas para a expansão que ocorreu na pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses.

Destaca-se que, até o presente ano de 2019, o MS conta com duas universidades federais: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e UFGD. No período que abarca os anos de 2003 até 2016, houve a criação de novos *campi* da UFMS no interior do estado. Nesse período também foi criada a UFGD a partir do desmembramento do antigo *campus* da UFMS em Dourados. A lei de criação da UFGD, Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005, permitiu que em 2006 fossem iniciadas as atividades na instituição.

Além disso, as duas universidades federais aderiram e implementaram ações no contexto do Reuni. No mesmo período, observou-se a expansão da graduação e da pós-graduação nas instituições.

É importante notar, também, que as instituições federais são as que mais concentram alunos de pós-graduação (BRASIL, 2018a). Em 2003, as IFES reuniam 48,9% do total de matrículas e conclusões nos programas de pós-graduação brasileiros e, em 2018, essa proporção é de 58,7% do total de discentes do SNPG.

Ressalte-se que, mesmo que existam assimetrias na distribuição do SNPG no território brasileiro (SÁ BARRETO; DOMINGUES, 2012), a média de crescimento no número de matrículas em programas de pós-graduação nas universidades federais em MS se manteve acima da média nacional no período que compreende os anos de 2003 até 2018 (BRASIL, 2018a).

Da mesma forma, no ano de 2018, as universidades federais em MS congregavam 74,6% do total de matrículas e titulações em programas de pós-graduação do estado. A universidade estadual respondeu por 16% e as privadas por 9,5% do total de matrículas e titulações (BRASIL, 2018a). Nesse sentido, justifica-se a escolha das universidades federais em MS como campo empírico da presente pesquisa.

Diante disso, a pesquisa buscou responder a seguinte problemática: De que forma programas como o Reuni e Expandir - embora com foco na expansão da graduação - contribuíram para a expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS? Quais as condições materiais, em termos de quantitativo docente, infraestrutura administrativa e de laboratórios, que deram suporte a expansão da pós-graduação nessas instituições? Quais as condições simbólicas, em termos de capital de prestígio intelectual e de poder político universitário, que induziram à expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS?

A hipótese inicial que permeou a presente Tese é a de que a ênfase para a expansão da educação superior nas universidades federais sul-mato-grossenses recaiu sobre a pós-graduação, sobretudo a partir dos anos 2003. De acordo com a lógica do campo universitário

federal, seus agentes buscaram a expansão com mais ênfase para a pós-graduação que para a graduação.

Essa hipótese parte do entendimento de que os programas Expandir e Reuni, voltados para a ampliação das universidades federais, permitiram além do incremento na estrutura física, uma política de contratação docente. Essa base viabilizou a formação de quadros docentes para compor propostas de cursos novos, bem como incremento dos quadros docentes dos programas já existentes nessas instituições.

Nesse sentido, docentes que possuíam o *habitus* da pós-graduação, buscaram se mobilizar em torno do capital simbólico atribuído à atuação no campo da pós-graduação. Esse movimento se caracteriza também, como um impacto¹² da própria expansão da educação superior, particularmente da pós-graduação, que ocorre desde período anterior.

Outra hipótese refere-se ao fato de que os gestores das universidades federais lançaram mão de estratégias para aumentar o lucro simbólico vinculado à participação nas atividades relacionadas à pós-graduação. Isso também contribuiu para o expressivo crescimento dos cursos e programas de pós-graduação ofertados pela UFGD e UFMS.

Sugere-se que o conjunto de docentes, inclusive os que possuíam cargo de gestão, buscaram a ampliação da pós-graduação no sentido de posicionar a instituição no campo universitário. O vínculo maior com a pós-graduação permite certo acúmulo de capital simbólico e, portanto, de prestígio nesse campo.

A tabela a seguir traz dados acerca do quantitativo de docentes do conjunto das universidades federais brasileiras e das universidades federais localizadas em MS, respectivamente.

¹² Para Draibe (2011) “[...] os impactos referem-se às alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas” (p. 21).

Tabela 1 - Quantitativo de docentes das universidades federais - MS e nacional - Ano base 2017

Universidades federais	Total de docentes*	Total de docentes com doutorado*	Total de docentes com doutorado que tem vínculo com a universidade federal e atua na PG da instituição¹³
MS	2.496	1.554	847
Nacional	95.772	69.126	39.348

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no INEP e Dados Abertos da CAPES.

* Docentes em exercício e afastados.

Em termos proporcionais, verifica-se que 62% do total do quadro docente das universidades federais em MS possui doutorado. Desses, 55% fazem parte do quadro de professores permanentes ou colaboradores de programas de pós-graduação. Destaca-se que cerca de 30% do total de docentes que atua na pós-graduação na UFMS ou UFGD fazem parte do quadro de mais de um programa de pós-graduação, inclusive, existem docentes atuando em até quatro programas de pós-graduação.

A média de docentes com doutorado em relação ao corpo docente total do conjunto de universidades federais brasileiras é de 72%, dos quais 57% fazem parte do quadro de professores permanentes ou colaboradores de programa de pós-graduação (cerca de 30% dos que atuam na pós-graduação nas universidades federais estão credenciados em mais de um programa de pós-graduação).

Ao se cotejarem esses dados, nota-se que a proporção de docentes com doutorado nas universidades federais em MS, assim como a de docentes com doutorado que atuam na pós-graduação, está abaixo da visualizada no conjunto de universidades federais brasileiras.

¹³ Esses dados foram retirados do banco de dados da CAPES denominado “Dados Abertos da CAPES”, Tema: Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*. Conjunto de Dados: Docentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil de 2017. Planilha de Excel referente ao ano de 2017: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/coleita-de-dados-docentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil-2017/resource/4f7fade1-7993-42ca-87ec-99411cde1fbe>. Para selecionar apenas os docentes que possuem vínculo com as universidades federais (excluíram-se aposentados, bolsistas, docentes com vínculo em outra IES e outros) foram utilizados os seguintes filtros: DS_CATEGORIA_DOCENTE: Permanente; Colaborador; DS_TIPO_VINCULO_DOCENTE_IES: Servidor Público; NM_GRAU_TITULACAO: Doutorado; CS_STATUS_JURÍDICO: Federal; SG_ENTIDADE_ENSINO: UFMS; UFGD (para os dados das universidades de MS) e NM_ENTIDADE_ENSINO (marcaram-se todos os campos que se referiam às universidades federais). Além disso, foram retiradas duplicatas de nomes de docentes (que se refere aos docentes que atuam em mais de um programa de pós-graduação – esses representavam cerca de 30% do total), com a ferramenta “Remover Duplicatas” do Excel. Nesse sentido ver: https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/docentes-posgraduacao/resource/33b99957-d93e-4cfd-8817-f37a8628b39e?filters=NM_ENTIDADE_ENSINO%3AFUNDA%C3%87%C3%83O+UNIVERSIDADE+FEDE+RAL+DE+MATO+GROSSO+DO+SUL%7CNM_ENTIDADE_ENSINO%3AUNIVERSIDADE+FEDERAL+DA+GRANDE+DOURADOS%7CDS_CATEGORIA_DOCENTE%3ACOLABORADOR%7CDS_CATEGORIA_DOCENTE%3APERMANENTE%7CDS_TIPO_VINCULO_DOCENTE_IES%3ASERVIDOR+P%C3%9ABLICO%7CNM_GRAU_TITULACAO%3ADOUTORADO. Acesso em 27 mar. 2019.

Nota-se que, apesar disso, a expansão da pós-graduação em MS tem estado acima da média nacional. Lembrando que a unidade da federação está localizada fora dos grandes centros demográficos do país, de modo que suas instituições enfrentam questões relacionadas às assimetrias regionais.

Isso leva novamente a hipótese de que estratégias adotadas pela gestão das universidades tenham permitido maior inserção do quadro docente com doutorado na pós-graduação, que viabilizou um crescimento relativamente rápido de seus cursos, matrículas e titulações. Isso foi importante para dar corpo à proposta de expansão e verticalização da pós-graduação na UFMS e UFGD.

As estratégias estariam relacionadas ao *habitus* do campo da pós-graduação, que se adequa às exigências do órgão gestor com vistas a aumentar o capital simbólico dos agentes que ocupam posições de docente/pesquisador nos programas de pós-graduação.

Com relação à implementação das políticas públicas, o recorte temporal para as análises a serem realizadas na presente Tese se refere aos anos de 2003 até 2016. Esse período é eleito por representar uma temporada de implementação e efeitos iniciais de políticas emanadas do governo central com foco na expansão das universidades federais.

O ano de 2003 marca o lançamento e início do programa Expandir, por parte do governo federal. Esse programa abarcou as instituições de MS com a criação da UFGD em 2005 e a ampliação da estrutura da UFMS a partir da criação de novos *campi*, cursos e vagas.

O Decreto que instituiu o Programa Reuni foi lançado em 2007, sendo que o programa foi implementado nas duas universidades federais sul-mato-grossenses, com início em 2008 e vigência até 2012, sendo que as últimas turmas provenientes dos cursos criados nesse contexto encerraram mais ou menos até 2016. Nesse sentido, em termos de implementação e efeitos iniciais, esses programas permaneceram até 2016.

Cumprido destacar, no entanto, em que pese à mudança nas lógicas das políticas implementadas pelo governo central, sobretudo a partir de 2017, as análises na presente tese são ampliadas para abarcar o incremento no número de matrículas e de cursos/programas em universidades federais dos anos de 2017 e de 2018. Considera-se que os dados de expansão desses anos ainda se traduzem como efeitos/impactos das políticas adotadas anteriormente pelo governo central.

Com isso definiram-se os seguintes objetivos para a presente Tese:

1.2 Objetivo Geral:

Analisar a expansão da pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais sul-mato-grossenses no contexto das políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior implementadas em universidades federais no período de 2003 até 2016.

1.3 Objetivos Específicos:

- Delinear o processo de expansão da pós-graduação no Brasil, a partir de seus marcos históricos de desenvolvimento, com ênfase para suas características gerais de planejamento, avaliação e gestão.
- Identificar as condições materiais para expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, a partir das políticas do governo federal.
- Mapear as condições simbólicas para a expansão da pós-graduação *stricto sensu* sul-mato-grossense, a partir de dados e documentos oficiais, considerando as políticas expansionistas federais do período em tela.

1.4 O referencial teórico adotado para as análises da presente pesquisa

Para as análises na presente Tese, considerou-se utilizar as noções de campo social, capital e *habitus* desenvolvidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Essas noções são úteis para análise das significações que conduzem as ações de agentes - pessoas, grupos ou instituições - em espaços sociais como é o caso da universidade. As categorias elencadas contribuem para desnudar “os códigos implícitos, as rotinas, os fundamentos que governam o mundo das ideias e orientam as práticas cotidianas” (VALLE, 2007, p. 121).

Bourdieu faz uma leitura da sociedade a partir da noção de campo. Os diversos campos sociais, enquanto microcosmos da sociedade, embora não sejam necessariamente análogos, guardam em si certas propriedades comuns, em termos de estrutura e lógicas próprias de funcionamento.

De modo geral, um campo possui certa autonomia com relação aos demais campos e também ao macrocosmo, embora esteja inserido nesse. Um campo vai se caracterizando como tal, na medida em que reduz sua dependência com relação a outros campos.

Para Bourdieu (2004a) o:

[...] espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço) (p. 26).

Um determinado campo social é marcado por disputas entre os agentes que nele circulam. Nessas lutas, os agentes lançam mão de estratégias em favor da conservação ou da transformação das estruturas do campo. As estratégias são sempre orientadas em função das posições que os agentes ocupam.

A distribuição desigual de capital entre os agentes tende a acirrar as disputas para a definição do que é legítimo nesse espaço. Disputas que visam à conservação das estruturas do campo seriam de interesse dos que ocupam posições dominantes. Disputas que buscam subverter as estruturas do campo seriam de interesse dos dominados por ocuparem posições de menos prestígio.

Muito embora, tanto dominantes como dominados tenham interesses em comum acerca da existência e manutenção do campo, os agentes na condição de dominados tendem a se valer de estratégias orientadas para a sucessão no campo, especialmente no caso dos recém-chegados.

De maneira geral, as posições são definidas de acordo com a posse do capital específico legitimado pelo campo. Segundo Wacquant (2007), “[...] duas espécies de capital que agora dão acesso a posições de poder, definem a estrutura do espaço social e regulam as oportunidades e trajetórias de grupos e indivíduos: o capital econômico e o capital social” (p. 42).

O capital econômico refere-se ao poder econômico, riqueza e bens materiais acumulados pelos seus detentores. O capital social, por sua vez, refere-se às redes de relações mobilizadas pelo agente social no interior do campo:

O capital social é o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2003a, p. 67 – grifos do autor).

Nesse sentido, o volume de capital social acumulado por um agente é proporcional à rede de relações que esse agente estabelece e do capital potencial que os agentes individuais dessa rede podem mobilizar.

O capital social mantém uma relação de dependência com os capitais econômico e cultural, em razão das trocas estabelecidas dentro das redes de relação, que pressupõem relativa homogeneidade objetiva de seus agentes.

As trocas no interior da rede de relações sociais ocorrem de maneira consciente ou inconsciente, sempre com vistas a garantir a produção e reprodução de relações duráveis, que podem ser subjetivas, como de respeito, confiança, amizade e/ou objetivas, como de direitos (BOURDIEU, 2003a).

O capital cultural refere-se aos bens simbólicos que conferem status aos seus detentores. Esse pode ser encontrado em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

No estado incorporado, o capital cultural se refere aos códigos de conduta e a determinados comportamentos adquiridos pelo indivíduo ao longo do tempo. Sua acumulação “[...] só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural” (BOURDIEU, 2003b, p. 76).

O estado objetivado do capital cultural refere-se aos bens culturais, como livros e obras de arte. Sua posse pressupõe capital econômico, uma vez que a aquisição e manutenção de bens culturais dependem de investimento financeiro. Igualmente, a apreciação dos bens culturais depende do capital cultural no estado incorporado - é preciso que o sujeito tenha tido uma formação cultural para que entenda o significado de valorizar esse tipo de objeto. Com isso, o capital cultural no estado objetivado sugere a posse de capital econômico e de capital cultural no estado incorporado.

Por sua vez, o capital cultural na forma institucionalizada confere legitimidade aos seus detentores por meio de certificados escolares. Enquanto o capital cultural na forma incorporada é manifesto nas atitudes e códigos de conduta do agente, o capital cultural na forma institucionalizada possui valor objetivado e por essa razão guarda certa independência daquele que o detém:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2003b, p. 78).

O capital cultural institucionalizado guarda relação com as demais formas de capital, tendo em vista que o relacionamento com o saber escolar, muito valorizado nas avaliações,

guarda relação com o capital cultural na forma incorporada, cuja acumulação, via de regra, está sujeita à posse de capital econômico.

Associado a essas e outras formas de capital, o capital simbólico de um indivíduo, grupo ou instituição possui dimensão relacional e coletiva e por essa razão expressa “[...] antes de tudo, o estatuto simbólico em sua dimensão mais concreta, que corresponde ao fato de ser ‘reconhecido’ e ‘valorizado’ (‘considerado’, ‘apreciado’, ‘amado’, etc.)” (LEBARON, 2017, p. 102).

O reconhecimento e, portanto, a legitimidade de determinado agente no campo, está intimamente relacionado ao seu capital simbólico. De igual modo, as reações à ausência de capital simbólico - que também se refere ao menor volume global de capital econômico, cultural, social, ... - traduzem-se em estigma ou discriminação (SAINT MARTIN, 2017).

As diferentes espécies de capital (econômico, social, cultural, ...) tendem a funcionar como capital simbólico se reconhecidos de acordo com categorias de percepção daqueles dotados da capacidade de perceber ou reconhecer (BOURDIEU, 2007).

Com isso, a posse de capital valorizado no campo pressupõe legitimidade para falar e impor significações no mesmo campo. Isso se dá como efeito simbólico do reconhecimento que os demais agentes têm sobre determinado agente e sobre suas ações. Quanto maior o volume global de capital, maior é a diferenciação ou distinção de seu detentor no campo.

O reconhecimento que leva a distinção no campo tem adesão, inclusive dos dominados, uma vez que a posição de dominado ou dominante é dependente do volume global de capital que o agente possui.

O consentimento ou aceitação tácita das regras do campo, naturalizadas por denegação, se dá em razão da violência simbólica presente no campo, “[...] essa forma de violência desconhecida e denegada, e, portanto, afirmada e reconhecida como legítima” (BOURDIEU, 2013, p. 115).

Com isso, um agente capitalizado em determinado campo também é um agente no campo do poder, cujo desafio peculiar:

[...] a esse espaço de lutas é a imposição do princípio legítimo de dominação. Desde então, as estratégias de reprodução – implementadas pelos dominantes dos diversos campos – comportam uma dimensão simbólica que visa legitimar a espécie de capital em que repousa seu poder (DENORD, 2017, p. 76).

O campo do poder refere-se ao espaço de disputa pela definição do que é ou não válido em determinado campo. Nesse campo circulam agentes cuja autoridade é legitimada pela distinção que possuem.

No caso da educação superior brasileira, conforme se analisará adiante, pode-se citar o caso da CAPES enquanto agente capitalizado no campo da pós-graduação. Essa instituição, que permanece no campo do poder, determina o que é válido para a pós-graduação, mas não sem disputas. No campo do poder circulam outros agentes e instituições capitalizados com distintos graus de atuação nas diversas esferas da pós-graduação e mesmo da educação superior.

Sabe-se que a pós-graduação no Brasil está imersa no campo universitário. Enquanto subcampo do campo universitário, o campo da pós-graduação guarda dentro de si, conflitos e embates, assim como qualquer campo social. Nesse sentido, o conhecimento de suas estruturas, bem como das estratégias de seus agentes para sua produção e reprodução, é importante em suas análises.

A pós-graduação brasileira está inscrita no contexto universitário e é caracterizada pela priorização da pesquisa científica e de seus produtos (MARASCHIN; SATO, 2013; MOREIRA, 2009). A ênfase na produção do conhecimento é aplicada a partir de critérios rigorosos de avaliação da CAPES para autorização de funcionamento de programas de pós-graduação, inclusive com a vinculação de financiamento e número de bolsas à nota do programa.

Nota-se que existe certo consenso dos pesquisadores em torno da importância da avaliação da pós-graduação (CURY, 2004; SANTOS; AZEVEDO, 2009; SEVERINO, 2006) e de como essa contribui para o aumento da produção intelectual no Brasil (LEITE *et al*, 2005; MACEDO; SOUSA, 2010).

Com base na avaliação conduzida pela CAPES, o volume de publicações científicas brasileiras cresceu nos últimos anos, ainda que a ênfase tenha se voltado para a quantidade de publicações e tenha levado ao que se tem denominado produtivismo acadêmico (KERR-PONTES, 2005; MANCEBO, 2013).

Destaca-se que a maior parte das pesquisas científicas realizadas no país é desenvolvida no contexto da pós-graduação, que também está majoritariamente concentrada

em universidades. Com isso, o campo da pós-graduação é aqui entendido enquanto subcampo do campo universitário brasileiro¹⁴.

A essência da pós-graduação está relacionada ao desenvolvimento da pesquisa e de seus produtos, e nesse sentido, sua gestão é voltada para a formalização de redes e códigos que definem a inserção ou não do agente do campo universitário no subcampo da pós-graduação.

Além da avaliação do órgão gestor, títulos e certificados definem os contornos do que é valorizado no campo da pós-graduação. Publicações, participação em eventos, conselhos editoriais, consultorias *ad hoc*, captação de recursos externos para pesquisa, obtenção de bolsas, agregam capital simbólico e distinção aos agentes desse campo.

As trocas simbólicas entre os agentes do campo da pós-graduação, assim como nos diversos campos sociais, guardam em si características comuns. O campo da pós-graduação “[...] é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes se revestem de formas específicas” (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Nesse sentido, considera-se que as manutenções ou mudanças ao longo do tempo na pós-graduação, para além de serem produtos de políticas, também expressam os conflitos e interesses no campo do poder, sempre baseados na posse de capital simbólico dos agentes que ali circulam.

Conforme mencionado anteriormente, a CAPES como gestora do SNPG permanece no campo do poder, e com isso, ao longo do tempo, vem incrementando o processo avaliativo que impõe a natureza da pós-graduação no Brasil.

A alteração no processo de avaliação, que ocorreu em finais dos anos 1990 e permanece com a adoção de critérios mais objetivos, teve como fim principal garantir maior ingerência da CAPES sobre o funcionamento dos programas de pós-graduação (FONSECA, 2001).

¹⁴ Oliveira e Catani (2011), bem como Catani (2011) utilizam de maneira similar às expressões “campo universitário brasileiro” e “campo da educação superior brasileira”. Para Catani (2011): “O campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção, circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (CRUB, ANDIFES, ANDES/SN, ABMES, ANUP, ABRUC, ANAMEC, ANAFI, SEMESP, etc.) e as comissões governamentais. (p. 198-199).

As mudanças implementadas em 1998 na avaliação da pós-graduação permitiram que a CAPES se mantivesse como protagonista nesse processo, inclusive no sentido de atualizar o tipo de capital valorizado no campo da pós-graduação.

Como exemplo disso, cita-se o aumento de estudos que apontam estratégias de coordenadores para manter ou elevar notas de programas de pós-graduação (FRANÇA, 2014; FERREIRA, 2015; MACCARI *et al*, 2014; SABINO-NETO; HORTALE; KOIFMAN, 2007). Esses estudos mostram que coordenadores gerenciam seus programas para atenderem às demandas do sistema de avaliação da CAPES.

Além da CAPES, as fundações estaduais de apoio e fomento à pesquisa, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) - órgãos vinculados ao Ministério da Ciência Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) - também influenciam ações dos agentes no campo da pós-graduação. Por meio de seus editais, esses órgãos induzem prazos, temas e prioridades para as pesquisas realizadas no contexto da pós-graduação (ALMEIDA; BORGES, 2007).

Outros exemplos de agentes que circulam no campo do poder referem-se aos membros de comissões de área de avaliação da CAPES, associações de pesquisa, programas de pós-graduação mais capitalizados, dentre outros.

O campo do poder “[...] que não se confunde com o campo político, é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou entre os agentes providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo” (LIMA, 2010, p. 16).

Agentes mais capitalizados no campo da pós-graduação, e que por essa razão circulam campo de poder, disputam a definição do que deve ser legitimado no campo da pós-graduação. A organização dos agentes do campo em torno de determinadas demandas de órgãos gestores se traduz em disputas pela busca de legitimidade. Conforme Bourdieu, (2017):

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder. (p. 70).

No caso dos agentes pesquisadores, a autoridade é legitimada por meio de títulos e certificados que são produzidos no campo, a exemplo dos estágios de pós-doutoramento e das bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq. Mais recentemente se observa em todas as

áreas de avaliação da CAPES, a tendência a adotarem medidas para produtividade e impacto dos pesquisadores por meio de índices de citação de seus artigos, como é o caso, por exemplo, do Índice h, ou h-index¹⁵.

É aqui que o falar e agir com autoridade é concretizado pelos títulos que o próprio campo vai criando e ampliando. A cada período de tempo, a realização de um novo pós-doutorado em instituições de prestígio, especialmente no exterior, é requerido pelo campo. Para além do certificado, isso passa pela possibilidade de expandir a configuração das redes de relação com pesquisadores de outras instituições (CASTRO; PORTO; KANNEBLEY JUNIOR, 2013).

Da mesma forma, a bolsa de produtividade em pesquisa é diretamente vinculada ao volume de produção do pesquisador que se distingue dos demais (DIAS *et al*, 2016; SACCO *et al*, 2016).

Com isso, não somente os títulos de mestrado e de doutorado definem o pesquisador. Esses são ampliados por outros instrumentos que atestam sua autoridade científica, afinal, “Toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção” (BOURDIEU, 2013, p. 111).

O campo da pós-graduação possui certo grau de autonomia, que lhe permite resistir às pressões externas, e inclusive, influenciar outros campos. Pode-se citar como exemplo disso, a participação de associações de pesquisa e pós-graduação na formulação de políticas públicas¹⁶.

No campo da pós-graduação, assim como em outros campos sociais, as lutas e jogos de interesse acontecem em torno do falar e agir legitimamente. Com isso, a capacidade técnica ou competência científica é julgada com base na posição de hierarquia que o agente ocupa no campo, essa em conformidade com seu capital acumulado.

¹⁵ Particularmente o Índice h (h-index): Indica um equilíbrio entre a produtividade (produção científica) e impacto de citação (contagem de citações) de publicações de uma instituição ou pesquisador. Tem sido utilizado também para revistas. Por exemplo, um índice h de 12 indica que, no conjunto de dados, 12 artigos foram citados pelo menos 12 vezes cada um. Nesse sentido ver: <http://www.sibi.usp.br/apoio-pesquisador/indicadores-pesquisa/lista-indicadores-bibliometricos/>. Acesso em 27 ago. 2019. Isso vai ao encontro inclusive da lógica adotada recentemente pela CAPES para a qualificação dos periódicos científicos por meio do Qualis/CAPES que, conforme se abordará adiante, é orientada pelo fator de impacto do periódico.

¹⁶ A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) foi uma entidade participante do Fórum Nacional de Educação na categoria: “Entidades de estudos e pesquisa em educação”. Dentre suas atribuições, buscou acompanhar o cumprimento das metas do PNE. Com sua retirada em 2018 permaneceu na mesma categoria o Instituto de Matemática Pura e Aplicada. Nesse sentido ver: <http://fne.mec.gov.br/entidades/79-entidades-de-estudos-e-pesquisa-em-educacao>. A Anped participa do Fórum Nacional Popular da Educação. Nesse sentido ver: <http://www.anped.org.br/news/anped-e-entidades-do-forum-nacional-popular-da-educacao-apoiam-e-reforcam-atos-do-dia-30>. Acesso em 27 ago. 2019.

Assim como as demais formas de capital, o capital simbólico dos agentes do campo universitário tem seu valor dependente do reconhecimento dos demais agentes do mesmo campo. Esse tipo de capital, que possui correlação com outras formas de capital (cultural, social, etc.), pode ser transfigurado em formas de poder explicitadas em categorias de capital de prestígio intelectual ou de poder político universitário ou institucional.

O capital de prestígio intelectual, na forma de crédito específico junto aos pares, refere-se à contribuição do pesquisador para o progresso da ciência. No caso da pós-graduação é concretizado, por exemplo, por meio da produção intelectual qualificada do agente pesquisador. Para além do esforço intelectual do agente, o acúmulo desse tipo de capital está relacionado à sua circulação no campo.

A circulação do agente no campo da pós-graduação se traduz na participação em atividades valorizadas nesse campo. Além da contribuição com o próprio programa de pós-graduação, que causa notoriedade interna, a notoriedade externa no campo da pós-graduação, é viabilizada por meio de participações em bancas de defesa de dissertação/tese em outros programas de pós-graduação, participação em conselho editorial de periódicos científicos, participação em associações científicas, realização de consultorias para órgãos de fomento de pesquisa, participação em redes de colaboração e grupos de pesquisa, palestras, debates, dentre outras atividades.

O capital de poder político institucional, como forma de capital político ou temporal, é diretamente vinculado à ocupação de posições de poder dentro de instituições, que podem ser a própria universidade, agências como CAPES, fundações estaduais de pesquisa, CNPq, dentre outras.

Na estrutura do espaço de produção acadêmica na temática, o polo dominante é aquele em que duas espécies de capital determinaram as posições dos agentes: o capital político e o prestígio intelectual, sendo que a natureza desses capitais pode permitir a circulação dos agentes do polo em espaços sociais que propiciam o aumento dessas espécies de capital [...] (HEY, 2007, p. 91-92).

Capital leva ao capital. Quanto maior volume de capital, maiores são as possibilidades de produção e de reprodução das condições do agente no campo. A posse de capital de prestígio intelectual está relacionada ao reconhecimento dos pares e de uma maior liberdade de circulação no campo.

A posse de capital de poder político institucional universitário está relacionada com formas de poder político que envolvem a tomada de decisões que permeiam, inclusive, a

autonomia universitária¹⁷. Agentes com poder político institucional ocupam cadeiras no Conselho Universitário, que é a instância máxima de deliberação da universidade.

Particularmente reitores, vice-reitores e pró-reitores participam diretamente da definição e formulação de normas no contexto institucional, que vão desde regulamentos para pesquisa, até normas para concurso público docente. Considerando que o campo da pós-graduação se constitui em subcampo do campo universitário, as decisões nas instâncias universitárias vão influenciar diretamente o funcionamento do subcampo da pós-graduação na instituição.

Bourdieu (2017) afirma que é pouco provável para um mesmo agente ter condições de manter proporções significativas de capital de prestígio intelectual e, ao mesmo tempo, de poder político institucional. Isso se dá em razão do tempo e da forma como cada tipo de capital é acumulado. Além disso, a probabilidade de conversão de uma espécie de capital em outra também é desigual.

Conforme apontado por Bourdieu (2004b), a expectativa de conversão de capital de prestígio intelectual em capital de poder político é maior,

[...] sobretudo para os que ocupam posições médias nas duas distribuições (do prestígio e do poder), e que, mediante o poder que estão aptos a exercer sobre a produção e reprodução [...] estão em condições de assegurar a ortodoxia contra a inovação [...] (p. 39).

Nesse sentido, existe tendência de que o controle das decisões sobre mudanças ou permanências do que é valorizado no campo fique, em certa medida, com o detentor de maior capital político institucional, que também se refere às instâncias de poder nas instituições (na sua interface com o campo de poder).

De modo geral, é possível afirmar que, enquanto o capital de prestígio intelectual está mais relacionado à circulação do agente no campo da pós-graduação, o capital de poder político institucional está vinculado às posições de poder ocupadas pelo agente. Enquanto que o primeiro está mais intimamente relacionado ao volume de títulos valorizados no campo (produção científica, participação em redes de pesquisa, realização de pós-doutorado, bolsa de produtividade em pesquisa, etc.), o segundo não teria necessariamente vínculo com esse tipo de capital, mas antes dependeria de influência ou ligação política do agente com instâncias de poder das instituições.

¹⁷ Conforme descrito na Constituição Federal de 1988, muito embora o conceito de autonomia universitária varie conforme circunstâncias históricas, políticas e jurídicas (RANIERI, 2018).

Embora essas duas formas de capital estejam presentes e sejam valorizadas no campo da pós-graduação, no caso específico da avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, a ênfase é verificada no capital de prestígio intelectual (TEIXEIRA *et al*, 2012) concretizado na produção científica acumulada e legitimado pelos certificados e títulos que o agente possui.

Além das noções de campo e de capital, outra noção adotada na presente Tese refere-se ao *habitus*. Em qualquer campo social, o *habitus* está relacionado com as vivências do agente dentro do campo no qual está inserido.

Segundo Bourdieu (2004a), a noção de *habitus* foi retomada em razão da “[...] vontade de lembrar que, ao lado da norma expressa e explícita ou do cálculo racional, existem outros princípios geradores das práticas” (p. 96).

Esses princípios geradores de práticas, ou instâncias de valor, são refletidos em disposições que levam os agentes sociais a agir e a se comportar de determinada forma em determinadas situações. Nesse sentido, a ação do agente:

[...] é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* do agente no campo reflete, portanto, as experiências e percepções, orientadas pela posição que ocupa, onde a “[...] história se inscreve no corpo sob a forma de *habitus*, manifestando-se tanto no estado objetivo (máquinas, monumentos, livros, teorias) quanto no estado incorporado (sob a forma de dispositivos)” (VALLE, 2007, p. 124).

Nesse sentido, quanto mais internalizado o campo estiver no agente, mais suas práticas serão orientadas de acordo com as regras do campo, muito embora as práticas também possam estar associadas às percepções incorporadas por esses na sua prática, conforme sentidos que o próprio campo produz.

Com isso, o *habitus* do agente permite que ele atue sobre as estruturas sociais do campo. Enquanto campo de forças e de lutas, ao mesmo tempo que constrange o agente a determinadas ações, faz com que os agentes tenham interesse nessas determinadas ações com vistas à obtenção de lucro simbólico.

No caso do campo da pós-graduação brasileira, verifica-se que o *habitus* dos agentes é explicitado na aquiescência às exigências do órgão gestor, de forma a capitalizar sua posição

no campo da pós-graduação, muito embora existam críticas em torno do processo avaliativo da CAPES.

Conforme mencionado anteriormente, isso pode ser verificado no aumento de pesquisas com finalidade de conhecer as características de programas mais bem avaliados e de estratégias para melhores resultados na avaliação da CAPES. O artigo de Sabino-Neto e Ferreira (2015), por exemplo, trata das estratégias adotadas por um programa na área de saúde para alcançar e manter a nota seis na avaliação da CAPES. A tese de França (2014) busca analisar a ação de gestores de quatro programas na área de Educação avaliados com notas 6 e 7, que são as notas atribuídas a programas considerados de excelência pela CAPES.

Da mesma forma, os artigos de Mello, Crubellate e Rossoni (2009, 2010), tratam das redes de coautoria que se estabelecem entre agentes pesquisadores no sentido de maximizar a produção científica na pós-graduação. Os artigos de Sacco *et al* (2016) e Dias *et al* (2016), buscam descrever o perfil de docentes, de determinados programas de pós-graduação brasileiros, que são bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. Sabe-se que docentes bolsistas de produtividade em pesquisa ou desenvolvimento tecnológico - bem como bolsas congêneres - se revelam como os intelectualmente mais produtivos das respectivas áreas de avaliação e, portanto possuem distinção no campo da pós-graduação.

Nesse sentido, as estratégias dos agentes do campo da pós-graduação ao mesmo tempo que são geradas pelo *habitus* são geradoras de *habitus* dos mesmos agentes. Essas não garantem a conservação ou levar a subversão das estruturas do campo.

Embora se constituam como ações objetivas dos agentes no interior do campo e, ao mesmo tempo, porque são socialmente determinadas, essas estratégias não se reduzem às regras do campo. Antes podem também ser movidas por razões subjetivas para a obtenção de lucro simbólico valorizado no mesmo campo (BOURDIEU, 1983, 2003c).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as noções de campo, capital e *habitus*, a partir de Bourdieu, são úteis para as análises que envolvem as condições simbólicas para a expansão da pós-graduação em MS. No contexto brasileiro, o campo da pós-graduação, que é um subcampo do campo universitário, tem se mantido como lugar privilegiado e na presente Tese privilegiante de pesquisa.

1.5 A metodologia utilizada na investigação

A presente investigação se insere no conjunto de pesquisas de cunho quantitativo-qualitativo.

No aspecto qualitativo optou-se pela análise documental enquanto técnica de pesquisa. Segundo Cellard (2008), “[...] a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito [...]” (p. 295). Esse tipo de análise permite que sejam apreendidos fatos que não poderiam ser apreendidos somente pela memória.

A análise do processo recente de expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, bem como no contexto nacional, foi feita a partir de informações acerca das políticas para expansão da educação superior, particularmente com relação aos programas de expansão das universidades federais.

Como fontes documentais foram eleitos os PNPGs e PNEs vigentes a partir dos anos 2000, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente, programas constantes no PDE, Decreto que instituiu o Programa Reuni e documentos relacionados ao programa de expansão das universidades federais, Expandir.

Além desses documentos, também são analisados os específicos das universidades federais sul-mato-grossenses, UFGD e UFMS, a saber: os respectivos planos de desenvolvimento institucionais (PDI), regimentos gerais, regulamentos de pesquisa, editais internos de pesquisa, editais para distribuição de cotas de bolsas de iniciação científica e editais de concurso público para ingresso na carreira do magistério superior das respectivas universidades. A análise dos documentos possibilitou identificar estratégias dos gestores no sentido de agregar capital simbólico às atividades relacionadas à pós-graduação nas instituições.

No aspecto quantitativo da pesquisa, foi utilizada a estatística descritiva como técnica de pesquisa. A estatística descritiva facilita a leitura e análise de dados numéricos, na medida em que proporciona visão geral do assunto analisado, permitindo, inclusive, identificar padrões e regularidades (NOVAES; COUTINHO, 2013).

Dados quantitativos acerca da expansão da educação superior, tanto em termos de graduação como de pós-graduação, foram coletados nos sites de estatísticas oficiais, com ênfase para o período que compreende os anos de 2003 até 2017. Os dados foram organizados em quadros, tabelas e gráficos, para melhor visualização do movimento de expansão ocorrido no período em tela.

Para se cotejarem dados de crescimento de graduação e de pós-graduação no cenário brasileiro e nas universidades federais de MS, foram coletados dados acerca do número de cursos e programas, total de matrículas e conclusões de discentes de graduação e de pós-graduação.

Esses dados estão publicados nos sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que disponibiliza o Censo e as Sinopses Estatísticas da Educação Superior e também no site da CAPES por meio da Plataforma Sucupira e do Sistema de Georreferenciamento da CAPES (GEOCAPES).

Outros dados de contexto referem-se à distribuição regional de programas e de suas respectivas notas, que também foram coletados no site da CAPES. A coleta dessas informações foi importante para responder as questões norteadoras que subsidiam a pesquisa.

Com esses dados disponibilizados pelas estatísticas oficiais, buscou-se caracterizar a expansão da pós-graduação no contexto brasileiro e sul-mato-grossense em termos quantitativos.

Dados específicos das universidades foram analisados com o objetivo de captar as condições materiais nas quais se deu a expansão da pós-graduação nas universidades federais localizadas em MS. Nesse caso, foram analisadas as seguintes categorias: formação de corpo docente com periodicidade de contratação pelas universidades e infraestrutura administrativa e de laboratórios.

O indicador “infraestrutura administrativa e de laboratórios” se refere às condições que a instituição deve assegurar para funcionamento dos programas de pós-graduação e faz parte da avaliação, tanto para credenciamento de programas como para propostas de cursos novos¹⁸. Para esse indicador, adotou-se como variável a evolução no número de técnicos administrativos e de laboratórios.

Os técnicos administrativos e de laboratórios prestam suporte administrativo e técnico especializado aos cursos novos. A existência de programas de pós-graduação pressupõe estrutura administrativa e de laboratórios. Particularmente, o aumento de técnicos de laboratório pressupõe aumento proporcional de laboratórios nas IES. Novas contratações dependem de autorização do MEC com base em indicadores institucionais de expansão.

Cumprir destacar, no entanto, que a ênfase em termos de condições materiais para a expansão da pós-graduação recaiu sobre o indicador “formação de corpo docente”. Esse indicador foi selecionado em razão da centralidade dada à pesquisa e ao seu produto nas

¹⁸ Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/documentos/Manual_APCN_2017.pdf. Acesso em 1 nov. 2017.

avaliações da CAPES, das quais depende o credenciamento e recredenciamento dos programas de pós-graduação. No formato avaliativo da CAPES, o docente é o responsável central pela geração de produção intelectual concretizada em publicações e/ou patentes (ARRUDA, 1999; FONSECA, 2001; HORTA; MORAES, 2005).

Com isso, foi analisada a evolução do quantitativo de docentes, distribuídos por titulação, tanto no contexto nacional como no das universidades federais em MS. Considera-se que as áreas de avaliação da CAPES exigem o título de doutor como condição para atuar em programas de pós-graduação na modalidade acadêmica¹⁹, que é foco da presente Tese. A modalidade acadêmica é a que mais cresceu nas universidades federais em MS.

Quantitativos de docentes e técnicos foram coletados no site do INEP. Dados específicos relacionados ao capital de prestígio intelectual dos docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses foram colhidos junto a Plataforma Sucupira da CAPES e Plataforma Lattes do CNPq.

As análises acerca da formação do campo da pós-graduação nas universidades federais em MS foram feitas com base em amostra de programas de pós-graduação selecionados a partir dos seguintes critérios:

- Que o programa de pós-graduação pertença a UFMS ou UFGD;
- Um programa de cada grande área de conhecimento da CAPES, totalizando, portanto, nove programas²⁰;
- Programas que tivessem maior nota, ou que, pelo menos tivessem nota quatro;
- Programa na modalidade acadêmica.

Na seleção dos programas também se considerou que, embora a UFMS possua número maior de programas de pós-graduação do que a UFGD em 2018 (36 na UFMS e 19 na UFGD²¹), a UFGD possui menor número de discentes de graduação para cada discente de pós-graduação, o que evidencia maior investimento dessa última em torno da pós-graduação. A tabela a seguir traz a razão entre número de matrículas de graduação e de pós-graduação nas duas universidades federais em MS no ano base 2017.

¹⁹ Nesse sentido ver: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em 3 jul. 2018.

²⁰ As áreas de avaliação da CAPES são agregadas em nove grandes áreas, a saber: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Multidisciplinar, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Nesse sentido ver: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em 13 set. 2019.

²¹ Nesse sentido ver: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 13 set. 2019.

Tabela 2 - Razão entre matrículas de graduação presencial e de pós-graduação em universidades federais - MS (ano base 2017)

UFMS			UFGD		
Grad.	Pós-Grad.	Razão Grad/Pós-Grad	Grad.	Pós-Grad.	Razão Grad/ Pós-Grad
17.690	1.702	10	6.869	904	8

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no INEP e no GEOCAPES. Dados colhidos em 18 set. 2019.

Conforme se pode notar nos dados da tabela 2, enquanto a UFMS possui dez discentes matriculados em cursos de graduação presencial para cada discente matriculado em programa de pós-graduação, a UFGD possui oito discentes de graduação para cada discente de pós-graduação.

Considerando que a UFGD, possui sede fora da capital, a maior concentração de matrículas na pós-graduação na instituição indica que houve maior esforço dos gestores no sentido de criar um ambiente mais favorável para a ampliação de programas de pós-graduação, inclusive pela atração de docentes que pudessem contribuir com sua expansão na IES²².

Diante disso, decidiu-se selecionar para a amostra nove programas de pós-graduação: cinco programas da UFMS e quatro da UFGD.

Também, na definição da amostra se considerou que em 2017 existiam 29 programas de pós-graduação que obtiveram, pelo menos, nota quatro na avaliação quadrienal divulgada no mesmo ano pela CAPES. Com isso, a amostra corresponde a quase um terço desses programas, o que a torna adequada para os objetivos da presente Tese.

Quanto ao corpo de docentes vinculados aos respectivos programas de pós-graduação da amostra, constituíram-se como pré-requisitos:

- Vínculo do docente com a instituição de origem do programa²³;
- Atuação docente em apenas um programa da amostra;
- Que o docente esteja credenciado como permanente no programa de pós-graduação no ano de 2018.

Em decorrência desses critérios, foram coletados dados de 138 docentes dos programas de pós-graduação da amostra.

²² Esse assunto será explorado ao longo dos capítulos.

²³ Nesse caso, o docente pode ser aposentado da mesma universidade de vínculo do programa de pós-graduação, mas ainda deve estar credenciado no quadro permanente do programa de pós-graduação em 2018.

Identificaram-se também, nos documentos oficiais das universidades, os professores que fizeram parte da administração central ocupando cargos de reitor, vice-reitor e pró-reitor, em algum período dos anos de 2005 até 2018 para a UFMS e de 2006 até 2018 para a UFGD.

No caso específico da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, foram consideradas as variáveis: ano de contratação dos docentes, ano e local de titulação em nível de doutorado, tempo de titulação dos docentes à época de sua contratação nas universidades federais em MS e tempo de credenciamento no quadro permanente do programa de pós-graduação.

Isso permitiu avaliar se houve ou não a contratação de docentes com doutorado recente nas instituições e de que forma esse movimento implicou para a expansão dos programas de pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses.

Considera-se essa questão relevante, uma vez que a maioria das áreas recomenda tempo mínimo de titulação para os docentes que compõe as propostas de cursos novos²⁴.

Ainda com relação ao corpo docente, as análises foram ampliadas para captar as condições simbólicas, pelas quais se deu a expansão da pós-graduação em MS. Buscou-se identificar os tipos de capital acumulados por esses docentes ao longo do período, tanto na forma de capital de prestígio intelectual interno/externo como na de poder político universitário.

Os dados para as análises acerca do corpo docente foram coletados nos currículos Lattes dos professores, Plataforma Sucupira e Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Outros dados coletados se referem à participação em comissões da CAPES - comitê científico de área de avaliação, consultoria de projetos e prêmios - além de atuação como consultor ou editor de revistas científicas. Foram coletados também dados acerca da evolução da produção intelectual docente, bolsa de produtividade em pesquisa (ou similares), coordenação de projetos de pesquisa com fomento externo e realização de estágios de pós-doutoramento.

O conjunto de itens analisados oferece uma dimensão do volume de capital simbólico acumulado pelos docentes dos programas de pós-graduação das universidades federais sul-

²⁴ A exemplo da área de Educação, cujo documento que contém as orientações para Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN), estabelece que, pelo menos, 60% do corpo docente tenha doutorado com, no mínimo, dois anos de titulação para o caso de propostas de mestrado acadêmico e de quatro anos de titulação para o caso de propostas de doutorado. Nesse sentido ver: http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Crit%C3%A9rios_de_APCN_2017_-_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 3 jul. 2018.

mato-grossenses. O capital de prestígio intelectual acumulado ao longo do tempo permite avaliar a circulação desses agentes no campo da pós-graduação.

Por sua vez, o capital de poder político universitário foi analisado a partir do levantamento do número de docentes que ocuparam cargos mais altos na administração central das universidades no período (reitor, vice-reitor e pró-reitor) e que, portanto, também foram membros do Conselho Universitário, instância máxima de deliberação da universidade.

Os dados acerca do capital de poder político universitário foram úteis para identificar estratégias dos agentes, enquanto gestores, para garantir a reprodução das exigências avaliativas da CAPES em assuntos de rotina das universidades e, com isso, induzir à expansão da pós-graduação nas IES. As análises consideram o fato de que a posse de capital institucionalizado possibilita, não sem lutas, tomada de decisões que podem levar a continuidades ou rupturas no campo da pós-graduação.

Quantitativos de grupos de pesquisa e de bolsistas de produtividade em pesquisa da amostra de programas de pós-graduação foram colhidos no diretório de grupos de pesquisa disponível no site do CNPq. Na Plataforma Lattes do CNPq foram colhidos dados quantitativos de currículo docente: tempo e instituição de formação, tempo de vínculo com a universidade em MS, número de orientações concluídas, volume de produção intelectual bibliográfica, patentes e projetos financiados.

Dados referentes ao vínculo docente com o programa de pós-graduação foram colhidos junto a Plataforma Sucupira, constante no site da CAPES. Informações complementares de editais de iniciação científica, editais de fomento para pesquisa e normas de concurso público para ingresso no quadro docente da UFMS e UFGD foram obtidos junto aos setores responsáveis nas respectivas universidades.

1.6 Organização da Tese

Tendo em vista os objetivos da presente Tese, optou-se por organizá-la em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro e segundo capítulos buscou-se delinear o processo de expansão da pós-graduação no Brasil, a partir de seus marcos históricos de desenvolvimento, com base em processos relacionados ao planejamento e avaliação do órgão gestor. Esses capítulos possuem divisão básica cronológica.

O primeiro capítulo abrange o período que compreende os anos de 1930 até meados dos anos de 1990 e trata dos elementos constitutivos que permitiram a institucionalização do sistema nacional de pós-graduação.

O segundo capítulo abarca o período que se inicia em finais dos anos 1990 até o ano de 2018. O capítulo trata das mudanças no processo avaliativo da CAPES implementadas a partir de 1998, da expansão das universidades federais e de seus efeitos para ampliação do sistema nacional de pós-graduação.

O terceiro capítulo busca analisar as condições materiais que contribuíram para expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS a partir das políticas do governo federal. Para as análises quanto à base material adotou-se como referência a ampliação do corpo de docentes.

O quarto capítulo busca, a partir do conceito de campo e de capital simbólico, analisar as condições simbólicas que contribuíram para a expansão da pós-graduação no estado de MS, particularmente em termos de capital de prestígio intelectual e de capital de poder universitário.

2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

O presente capítulo possui como objetivo delinear o processo de expansão da pós-graduação no Brasil, que ocorreu dos anos de 1930 até 1990. As análises foram feitas à luz da literatura da área e com base nos dados disponíveis nas estatísticas e documentos oficiais.

Para tanto, inicia-se contextualizando a expansão da pós-graduação no cenário brasileiro com ênfase para dois períodos. O primeiro inicia-se na década de 1930 e se estende até início dos anos 1960 e refere-se aos antecedentes da constituição da pós-graduação no Brasil, enquanto sistema nacional. O segundo período de expansão inicia-se a partir de meados dos anos de 1960 e permanece até finais dos anos 1990.

Os dados constantes neste capítulo foram colhidos nas estatísticas oficiais da educação superior: relatórios técnicos e censo da educação superior disponibilizados pelo INEP, sistema GEOCAPES e Plataforma Sucupira/CAPEs, além de documentos como os PNPGs e a legislação referente à pós-graduação.

2.1 Antecedentes da constituição do sistema nacional da pós-graduação no Brasil (1930 – 1960)

Os primeiros cursos formais de doutorado²⁵ tiveram início no Brasil com a Reforma Francisco Campos a partir dos anos 1930. Não obstante, de acordo com Sucupira (1980), a possibilidade de doutoramento mediante simples defesa de tese sempre existisse no contexto do ensino superior brasileiro.

Nesse contexto, foi publicado o Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931:

Art. 90. Além dos diplomas e certificados referidos nos artigos e paragraphos anteriores, os institutos universitarios de que trata o art. 5º, item I, expedirão diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normaes, technicos ou scientificos, e attendidas outras exigencias

²⁵ De acordo com Sucupira (1980), a organização da pós-graduação no formato de cursos de mestrado e de doutorado foi resultado do processo de modernização da universidade que ocorreu a partir dos anos de 1950. Em seu início não se utilizava o termo pós-graduação, mas sim, doutorado, sendo que o “primeiro documento legal a utilizar o termo pós-graduação para designar uma modalidade de cursos superiores foi o Decreto n. 21.231, de 18 de junho de 1946, que baixou o Estatuto da Universidade do Brasil” (SUCUPIRA, 1980, p. 6). Da mesma forma os cursos de pós-graduação contemplando o escalonamento em dois níveis: mestrado e doutorado passaram a ser utilizados com mais frequência a partir de 1962, estando presente no Estatuto da Universidade de Brasília. Esse formato de pós-graduação foi consagrado no Parecer n. 977/1965, com base no modelo Norte Americano.

regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma these de sua autoria.

§ 1º A these de que trata este artigo, para que seja aceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assumpto de natureza tecnica ou puramente scientifica.

§ 2º A defesa de these será feita perante uma commissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da materia (BRASIL, 1931a).

Com a Reforma Francisco Campos houve certa disposição para a criação de cursos de doutorado. Nesse período foram criados cursos de doutorado nas áreas de Direito e de Ciências Exatas e Naturais por meio do Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931b), que dispunha sobre a organização da universidade do Rio de Janeiro.

Nesse Decreto foram estabelecidas algumas regras mais gerais voltadas, especialmente, para o doutorado na área de Direito. Embora a intenção do Decreto fosse que o doutorado servisse de modelo para cursos em outras universidades, ainda deixava a regulamentação da oferta de doutorado a cargo do regimento de cada instituição, não estabelecendo, portanto, padrão para organização dos cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, considerando a ausência de legislação que detalhasse o formato da pós-graduação no Brasil, essa se iniciou a partir da oferta de cursos de doutorado criados sem uma estruturação uniforme em termos de sistema.

Conforme mencionado, o formato do curso ficava a cargo dos respectivos estatutos das universidades que o ofereciam, de modo que a formação do doutor permanecia sem uma padronização específica, apenas seguindo a tendência da organização universitária baseada no modelo europeu de cátedras universitárias.

Nesse contexto, o doutoramento se dava por meio de uma relação tutorial entre o catedrático e seu pequeno grupo de discípulos, que também os auxiliavam em suas atividades de pesquisa e de ensino, de modo que “[...] a relação entre orientando e orientador constituía-se no fator quase único, para que tal formação e titulação se efetivassem” (SGUISSARD, 2006, p. 57).

Além disso, embora o doutorado em Direito da Universidade do Rio de Janeiro tenha sido pensado para a formação de professores, a não exigência do título de doutor para ingresso e progressão na carreira docente fez com que esses cursos não tivessem significativa procura nesse período:

Faltou à Reforma Francisco Campos uma estruturação da carreira docente na qual o diploma de doutor representasse papel privilegiado para ingresso na carreira ou para ascensão aos seus níveis superiores. Talvez por isso mesmo

os cursos de doutorado, em geral, não o despertaram grande interesse (SUCUPIRA, 1980, p. 4).

A Universidade de São Paulo foi a primeira e única universidade a exigir o doutorado para a carreira docente à época. Esse se tornara pré-requisito para habilitação à livre docência na instituição (SUCUPIRA, 1980). Com isso, o curso oferecido na Faculdade de Filosofia da USP foi um dos poucos com certa efetividade à época.

Diante disso, a pós-graduação se manteve sem padronização e a maioria das titulações em nível de doutorado ainda se dava por defesa direta de Tese. Para que se tenha dimensão do crescimento pouco significativo da pós-graduação até esse período, nota-se que em 1965, ano do primeiro cadastro dos cursos de pós-graduação pela CAPES, foram classificados²⁶ apenas 27 cursos em nível de mestrado e 11 de doutorado, totalizando 38 no país (BRASIL, 2008).

Cumprir destacar, no entanto, que o baixo número de cursos registrados à época não reflete o número de titulações, uma vez que, conforme mencionado anteriormente, até esse período a maioria das titulações de doutorado ainda se dava por defesa direta de tese nas universidades.

Embora a pós-graduação não tenha tido crescimento significativo até essa data, o mesmo não ocorreu com os cursos de graduação. Nesse período, a demanda por educação superior fora aumentando em razão da criação de novos empregos urbanos, tanto no setor público como no privado. As novas funções surgiram devido à urbanização e industrialização que foram se consolidando nas grandes cidades (MATOS, 2012).

A tabela a seguir ilustra o crescimento no número de matrículas em cursos de graduação dos anos 1956 até 1964.

²⁶ Destaca-se que no referido ano a CAPES classifica os cursos de pós-graduação, sendo que a avaliação começa a ser realizada apenas a partir de 1976. Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>. Acesso em 25 mar. 2019.

Tabela 3 - Expansão das matrículas em cursos de graduação – Brasil (1956 – 1964)

Ano	Matrículas	Crescimento %
1956	77.851	-
1957	78.521	0,9%
1958	83.279	6,1%
1959	87.603	5,2%
1960	93.202	6,4%
1961	98.821	6,0%
1962	107.299	8,6%
1963	124.214	15,8%
1964	142.380	14,6%
Total período:		82,9%

Fonte: Elaborada pela autora com base em Teixeira (1989).

Conforme dados da tabela 3, observa-se significativo crescimento das matrículas em cursos de graduação, sobretudo, a partir dos anos 1960. Ao longo do período, que compreendeu os anos de 1956 até 1964, o incremento no número de matrículas foi de 82,9%.

Com isso, a dinâmica do sistema universitário, cuja expansão fora apoiada pela contratação de docentes estrangeiros no Brasil e envio de professores brasileiros para formação no exterior (FÁVERO; PEIXOTO; SILVA, 1991), bem como a criação de universidades com propostas modernizantes, contribuiu para que se buscasse um novo modelo de universidade:

Em fóruns acadêmicos, como as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), assim como em revistas especializadas, professores e pesquisadores universitários defendiam uma modernização institucional. Muitos deles, com experiência de pós-graduação no exterior, buscavam implantar uma universidade voltada para a pesquisa, seguindo o modelo de Humboldt, da Alemanha, ou o norte-americano (OLIVEN, 2002, p. 32).

Assim, a concepção de universidade voltada para a pesquisa foi ganhando vulto no Brasil. Nesse contexto, algumas instituições tiveram, desde sua criação, papel de destaque no financiamento de intercâmbios entre docentes e pesquisadores brasileiros e estrangeiros e na ênfase para a institucionalização da pesquisa no Brasil. Mais tarde essas instituições viriam a dar impulso ao desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

A primeira e mais importante é a CAPES, que, conforme mencionado anteriormente, é a gestora do sistema nacional de pós-graduação. A segunda é o Conselho Nacional de Pesquisas, hoje denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que financia pesquisas científicas no Brasil²⁷.

A CAPES²⁸ foi criada no ano de 1951, com os objetivos de:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (BRASIL, 1951a, p. 1).

As primeiras atividades da instituição foram relacionadas à contratação de professores estrangeiros, estímulo às atividades de intercâmbio e cooperação entre universidades, concessão de bolsas para a formação e aperfeiçoamento no país e fora do país, além do financiamento de eventos científicos (BRASIL, 2008).

O CNPq também foi criado no mesmo ano de 1951, por meio da Lei n. 1.310, de 15 de janeiro, com o objetivo de “coordenar e estimular a pesquisa científica no país” (BRASIL, 1951b, p. 1). Desde seu primeiro ano de funcionamento, o CNPq buscou apoiar o intercâmbio de pesquisadores brasileiros no exterior e financiar, por meio de bolsas e fomento, pesquisas no contexto dos programas de pós-graduação do país.

Outras atividades do CNPq referem-se ao fomento para o desenvolvimento do setor de pesquisas tecnológicas, a realização de reuniões científicas e a criação de institutos de pesquisa, como é o caso do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA)²⁹.

Esse movimento em torno da institucionalização da pesquisa científica, bem como de expansão das matrículas nos cursos de graduação, contribuiu para que se buscasse a ampliação da pós-graduação no país com vistas à formação de quadros que pudessem dar sustentação a tais projetos.

No entanto, foi somente a partir de 1964 que a pós-graduação, de fato, começa a se institucionalizar e expandir no Brasil. Conforme se analisará adiante, foram os governos

²⁷ Outro órgão que veio a contribuir de maneira decisiva para a ampliação da pós-graduação no Brasil é a Finep, criada na década de 1960. Optou-se por tratar desse assunto na próxima seção, tendo em vista a ordem cronológica aqui seguida.

²⁸ À época a CAPES era denominada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 1951a).

²⁹ Nesse sentido ver: <http://centrodememoria.cnpq.br/realiz52.html>. Acesso em 9 jul. 2018.

militares que viabilizaram materialmente a pós-graduação, especialmente, por meio da Reforma Universitária (ALVES; OLIVEIRA, 2015).

No período que compreendeu os anos de 1930 até início dos anos 1960, a pós-graduação não tinha arcabouço legal, nem tampouco base material capaz de dar sustentação a um projeto maior de expansão. Nesse período, embora sua concepção fosse voltada prioritariamente para a formação docente do magistério superior, a inexistência de mecanismos que garantissem o devido retorno em termos de capital econômico não gerou demanda suficiente para pressionar por sua expansão.

Cumprir destacar, no entanto, que havia capital cultural científico agregado ao título de doutorado, e nesse sentido, o diploma era buscado em termos de autoridade científica e distinção, já que esses títulos, não raro, eram associados à cátedra, que representava o auge da carreira do magistério superior.

Assim, o capital simbólico em torno do título de doutor, aumentava à medida em que boa parte do quadro de professores das universidades à época era composto por docentes de universidades estrangeiras, tanto de missões acadêmicas como de foragidos da Segunda Guerra Mundial (KUENZER; MORAES, 2005), e que, portanto, possuíam o *habitus* da pós-graduação.

Da mesma forma, docentes brasileiros também eram enviados ao exterior para formação doutoral e com isso também incorporavam o *habitus* da pós-graduação baseado no modelo estrangeiro³⁰.

Esse simbolismo em torno do diploma de doutor gerou consentimento sobre sua importância dentro e fora do campo universitário.

Fora do campo universitário isso representava o crescente interesse dos governos em torno da pesquisa para a geração de tecnologia e desenvolvimento do país. Dentro do campo universitário representava o interesse dos docentes no sentido de acumular capital cultural na forma institucionalizada, aumentando assim, sua autoridade científica mediante não somente os pares, mas também da sociedade de forma geral.

Isso refletirá na fase de expansão da pós-graduação que veio a ocorrer, sobretudo, no período que compreende os anos de 1964 até finais dos anos de 1970, a partir de uma sólida

³⁰ Exemplo disso é que em 1953 e 1954 por meio de programa da CAPES foram contratados professores visitantes estrangeiros, estimuladas as atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, com a concessão de bolsas de estudos e o apoio a eventos de natureza científica para universidades e institutos de ensino superior. Ao todo foram 234 bolsas, a maioria para aperfeiçoamento no exterior (BRASIL, 2008).

base legal e material. Esse movimento de expansão, embora tenha sofrido certo arrefecimento nos anos de 1980 e 1990, ainda continua no contexto brasileiro.

2.2 Expansão e avaliação da pós-graduação no Brasil (1960 – 1990)

Os governos militares, que se instalaram no Brasil a partir de 1964, priorizavam uma política desenvolvimentista para o país, e nesse sentido, enfatizavam a pós-graduação como caminho para a formação de pessoal altamente qualificado que pudesse dar suporte aos seus projetos de desenvolvimento. Conforme Kuenzer e Moraes (2005):

O regime militar, como se sabe, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o ‘Brasil grande’. Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações (p. 1344).

Assim, embora já existissem ações em torno do incentivo à pesquisa e pós-graduação no país, foi a partir de meados dos anos 1960 que se obteve arcabouço legal e financeiro para sua expansão e institucionalização no Brasil.

O Estatuto do Magistério Superior, aprovado pela Lei n. 4.881-a, de 6 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965a), estabeleceu prazo para que o Conselho de Educação elaborasse documento que conceituasse a pós-graduação. Até então, não existia uma definição clara de pós-graduação na legislação educacional, mas apenas uma citação genérica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente à época, Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961)³¹.

Com isso, no mesmo ano de 1965, Newton Sucupira elaborou o Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação vinculado ao, então, Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de “definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal” (BRASIL, 1965b, p. 1).

³¹ Sobre a pós-graduação, a Lei 4024/61 em seu Art. 69, limita-se a designar pós-graduação como cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino superior, abertos a matrícula de candidatos que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em 8 jun. 2018.

Devido ao seu nível de detalhamento, o Parecer n. 977/1965, tornou-se um marco estrutural da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, até então sem conceituação ou padrão específico.

No Parecer elaborado por Sucupira, a ênfase na formação de docentes e pesquisadores, requerida pelo projeto de desenvolvimento do país, resultante da conjuntura da época, é explicitada nas seguintes palavras:

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965b, p. 3).

Observa-se nesses motivos a concepção de pós-graduação voltada para o desenvolvimento nacional, a partir da formação de pessoal altamente qualificado, e nesse sentido, já começam as preocupações quanto à avaliação da qualidade dos cursos.

Isso foi explicitado no Parecer n. 977/1965, nos seguintes termos:

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários, mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho (BRASIL, 1965b, p. 8).

Mediante essa recomendação, embora não tenha se constituído em processo de avaliação formal, a CAPES fez a primeira classificação³² de cursos em nível de pós-graduação no ano de 1965. Conforme mencionado anteriormente, somaram-se 38 entre mestrados e doutorados no Brasil.

Nesse processo, com base no modelo norte americano, a pós-graduação escalonada em dois níveis de cursos, mestrado e doutorado, teve sua viabilidade consagrada no Parecer n. 977/1965 e seguiu institucionalizada no país por meio da ação da CAPES.

³² Lembrando que a primeira avaliação ocorreu apenas em 1976. Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>. Acesso em 25 mar. 2019.

Conforme apontado por Sucupira (1980), a pós-graduação organizada em cursos de mestrado e de doutorado teria sido foco de objeções a partir do argumento de que o mestrado não integrava a tradição de ensino superior no Brasil. No entanto, essa classificação em dois níveis já era utilizada, com mais frequência, desde 1962 e estava presente inclusive, no Estatuto da Universidade de Brasília.

Conforme explicita o Parecer Sucupira, embora o mestrado se constitua como nível inicial de pós-graduação *stricto sensu*, sua conclusão não se configura como pré-requisito para ingresso no doutorado. No entanto, apesar da possibilidade de ingresso direto no doutorado se manter até os dias atuais, o mais comum é que se obtenha primeiro o título de mestre para então se ingressar no doutorado.

No Parecer n. 977/1965 também foram definidas as características dos cursos de pós-graduação, que passaram a ser organizados em áreas de concentração, que agregariam a maior parte das disciplinas e seriam complementadas por disciplinas de domínio conexo³³. O Parecer elaborado por Sucupira também estabeleceu tempo mínimo de formação para cada nível e obrigatoriedade de realização de programas de estudos em duas fases.

A primeira fase se concretizaria na realização de pesquisas, disciplinas, seminários e exame (equivalente à qualificação nos dias de hoje). A segunda fase seria dedicada à investigação com resultados de pesquisa expressos por meio de uma tese ou dissertação, conforme nível de estudos.

A partir disso, a pós-graduação passou a ter um formato padronizado, cujas características essenciais se mantêm ainda nos dias atuais. O Parecer n. 977/1965 teve papel fundamental na normatização da pós-graduação, e, com isso, se constituiu como sua referência em termos organizacionais e de estrutura. Foi, também, nesse período que a CAPES passou a atuar como órgão responsável pelo acompanhamento da pós-graduação.

Por sua vez, as condições materiais para a expansão da pós-graduação foram viabilizadas por meio da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, chamada Lei de Reforma Universitária (BRASIL, 1968). Assim como ocorreu na organização da pós-graduação, o modelo norte americano³⁴ também influenciou o modelo adotado para as universidades durante a reforma universitária.

³³ Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação (BRASIL, 1965b, p. 10-11).

³⁴ Muito embora, conforme apontado por Verhine (2008): Mas, da mesma forma como aconteceu nos Estados Unidos, a tentativa de adotar um modelo estrangeiro foi afetada pelas adaptações influenciadas pelas

A participação dos Estados Unidos no contexto brasileiro de reforma universitária se deu em termos de assistência técnica e de recursos financeiros, a exemplo do acordo entre o MEC e a United States for International Development (USAID) que teve suas origens nos anos de 1950:

O acordo geral entre Brasil e Estados Unidos firmado em 1950, que previa o intercâmbio e a cooperação em atividades técnicas e de ensino, e depois outras ações diretas como os acordos com a agência *United States for International Development* (Usaid), e Fundações Rockefeller, Ford e Comissão Fulbright, foram responsáveis por significativos incentivos na preparação de parcelas importantes do que viria a ser o impulso inicial do esforço brasileiro de pesquisa e pós-graduação nesta segunda metade de século (NUNES SOBRINHO; ZINN, 2000, p. 10).

Não obstante se tratar de estratégia no sentido de garantir a hegemonia por parte dos Estados Unidos ao apoiar a gestão governamental brasileira baseada no regime militar (FAVERO, 2006), é necessário reconhecer que o acordo MEC/USAID teve sua importância para a formação de doutores brasileiros nos Estados Unidos à época.

A influência do modelo estadunidense na Lei de Reforma Universitária se deu também, por meio da extinção do regime de cátedras universitárias e criação do sistema de departamentos. Isso permitiu certa flexibilidade na contratação de docentes.

No sentido de priorizar a produção científica e a titulação para ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior, a Lei de Reforma Universitária enfatizou a integração entre ensino e pesquisa³⁵ como aspecto relevante para as atividades relacionadas à prática docente universitária, bem como para a carreira professoral.

A afirmação do regime de dedicação exclusiva para as atividades de ensino e pesquisa, presente na Lei de Reforma Universitária, também se constituiu como base para a consolidação de uma cultura de pesquisa no contexto universitário e, por conseguinte, criou as condições favoráveis ao desenvolvimento da pós-graduação no país.

Ademais, a ênfase para a pesquisa, viabilizada pela dedicação exclusiva presente na Lei de Reforma Universitária, explicita a opção adotada pelo governo de eleger as

experiências anteriores. Deste modo, hoje, a educação pós-graduada no Brasil é o resultado da combinação dos modelos americano e francês ajustados às circunstâncias particulares (p. 168).

³⁵ Destaca-se que a ênfase dessa lei é para o ensino integrado à pesquisa, embora tenha disciplinado também a questão da extensão em seu Art. 20 de seguinte redação: As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes (BRASIL, 1968).

universidades públicas para se constituírem como lócus de produção de conhecimento no país. Segundo Oliven (2002):

[...] A carreira docente, no setor público, passou a estimular a titulação e a produção científica dos professores universitários, sendo, a sua profissionalização, assegurada pela possibilidade de virem a obter o Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva. Essas medidas tornaram a carreira do magistério universitário público suficientemente compensadora para atrair jovens mestres e doutores para as atividades acadêmicas (p. 35 - 36).

Com isso, diferentemente da Reforma Francisco Campos, ocorrida nos anos de 1930, que não valorizara a pós-graduação na carreira docente, a Reforma Universitária, ocorrida em 1968, tornou a pós-graduação basilar para a profissionalização do magistério superior. Essa última viabilizou a conversão de capital cultural, agregado ao diploma, em capital econômico, acrescentando seu valor e, por conseguinte, o interesse em torno desse.

A expansão da pós-graduação, gerada pela demanda de docentes para o magistério superior, veio conformar com a visão descrita por Bourdieu e Boltanski (2003), que relaciona o diploma e o cargo:

Nessas transações, os vendedores de força de trabalho têm uma força tanto maior quanto mais importante for seu capital escolar como capital cultural incorporado que recebe a sanção escolar e, por esse motivo, está juridicamente garantido (p. 134).

Da mesma forma, ao condicionar o registro de diplomas ao credenciamento dos cursos de pós-graduação, a Lei de Reforma Universitária contribuiu para maior centralização e controle desses. Isso fez com que se extinguisse, pelo menos no plano formal, a titulação de doutorado por defesa direta baseada na relação de tutoria do catedrático e assistente.

Além disso, a Lei de Reforma Universitária nomeou a CAPES como responsável pela promoção de política de aperfeiçoamento de pessoal docente. Isso trouxe mais prerrogativas a essa instituição, que já vinha sendo responsável pela classificação dos cursos de pós-graduação e que mais tarde se tornaria a gestora de todo o SNPG.

Tanto o Parecer n. 977/1965 quanto a Lei de Reforma Universitária se constituíram em arcabouço legal para a expansão da pós-graduação. Inclusive, multiplicou-se o número de cursos de pós-graduação na década que se seguiu.

Em termos financeiros, as agências vinculadas à pós-graduação e pesquisa: CAPES, CNPq³⁶, e Finep³⁷, ganharam novo fôlego com a instituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT)³⁸ em 1969.

O FNDCT dispunha de volume de recursos financeiros gerenciados pela Finep, inclusive voltados para apoiar a capacitação científica e tecnológica de universidades e centros de pesquisa no Brasil por meio do CNPq e da CAPES (MARTINS, 2002; SCHWARTZMAN, 2008). Esses recursos possibilitaram a distribuição de bolsas de estudo, infraestrutura para programas de pós-graduação e realização de pesquisas em várias universidades e institutos governamentais ou autônomos.

Com isso, nos anos de 1970, ao prover as condições financeiras para a expansão da pós-graduação, o regime militar seguiu seu plano de modernização e desenvolvimento do país baseado na expansão de pesquisa científica e tecnológica realizada, sobretudo, na universidade.

Nesse contexto, com a assessoria da CAPES, foi elaborado e publicado o I PNPG (1975-1979) (BRASIL, 1975). Esse plano confirmou a intenção dos gestores centrais de tornar as universidades lócus do desenvolvimento científico e tecnológico, na medida em que propôs a integração da pós-graduação ao sistema universitário.

O I PNPG (1975-1979) evidenciou a necessidade de planejamento da expansão da pós-graduação como forma de consolidar o sistema, cujo crescimento vinha ocorrendo de forma irregular e instável, até então.

³⁶ O CNPq foi criado em 1951, com o objetivo principal de fomentar pesquisa científica e tecnológica, prioritariamente voltada para o desenvolvimento de energia nuclear. No entanto a instituição passou nos anos de 1980 a ter como uma de suas frentes oferecer igual tratamento às Ciências Humanas e às Sociais Aplicadas, com a introdução de novas áreas de conhecimento nas atividades de fomento. Nesse sentido ver: <http://cnpq.br/a-criacao>. Acesso em 10 jul. 2018.

³⁷ O “Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas” (Finep), de natureza contábil e destinado a financiar os estudos e programas necessários à definição dos projetos de modernização e industrialização foi criado no ano de 1965. Esse fundo foi sucedido nas suas atribuições de capital pela Financiadora de Estudos e Projetos, de mesma sigla Finep, através do Decreto-Lei 61056, de 24 de julho de 1967, como Empresa Pública vinculada ao Ministério do Planejamento. Em 15 de março de 1985, por meio do Decreto-Lei n. 2.275, é criado o Ministério da Ciência e Tecnologia, ao qual a Finep passa a ficar vinculada. Destaca-se que a Finep é a Secretaria Executiva do FNDCT, desde 15 de março de 1971. Nesse sentido ver: <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/historico>. Acesso em 10 jul. 2018.

³⁸ O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT – foi criado em 1969, por meio do Decreto-Lei nº 719, como um instrumento financeiro de integração da ciência e tecnologia com a política de desenvolvimento nacional. A gestão do FNDCT é compartilhada entre o seu Conselho Diretor, o Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), a Finep e os Comitês Gestores dos Fundos Setoriais, enquanto sua operacionalização é feita pela Finep e pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq), na qualidade de agências de fomento. Desde sua criação esse fundo tem desempenhado papel importante no financiamento de pesquisas, construção/estruturação de laboratórios de pesquisa e equipamentos, em instituições de pesquisa e de educação superior, o que vem contribuindo, inclusive com o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Nesse sentido ver: <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/fndct/estrutura-orcamentaria-do-fndct/composicao-do-fndct>. Acesso em 29 mar. 2019.

As diretrizes do I PNPG (1975-1979) pautaram-se na formação de pessoal altamente qualificado, tanto de docentes para o magistério superior quanto de pesquisadores e profissionais de “nível elevado”, o que atenderia demandas dos setores público - IES e empresas estatais - e privado - IES, indústrias e outros (CUNHA, 2000).

Tais diretrizes serviram de orientação para uma política que veio a ser estruturada nos anos de 1970. Essa política, voltada para a oferta de bolsas e auxílios, permitiu a formação de um grande número de pesquisadores e professores.

Quanto à formação específica de docentes, o I PNPG (1975-1979) destacou a necessidade de realizar qualificação no Brasil. Convênios e intercâmbios internacionais deveriam ser realizados apenas em casos excepcionais, quando não se pudesse atender no contexto brasileiro. Segundo consta no Plano:

A orientação mais geral é que o crescimento do sistema universitário seja sustentado, em termos de recursos humanos, pelo próprio sistema. Assim, os cursos de pós-graduação no sentido estrito devem crescer e se consolidar como agentes de formação de pessoal para o setor gerador de recursos humanos para a sociedade, que é a universidade (BRASIL, 1975)

Isso estimulou que fossem priorizados investimentos em bolsas e apoio para intercâmbio, bem como formação em cursos nacionais, o que estimulou o aumento de demanda qualificada para pós-graduação no país. Até então os esforços nas políticas para formação de mestres e doutores se davam majoritariamente em torno do financiamento para formação no exterior (RAMOS; VELHO, 2011).

Inclusive, o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD)³⁹, que concedia bolsas e apoio para a formação de professores de nível superior tanto no país como no exterior, foi ampliado nesse período e teve forte participação no incremento da titulação de docentes das universidades brasileiras.

A CAPES, que nesse período já se destacava no processo de expansão da pós-graduação, permaneceu responsável pelo PICD e atuou na indução para a criação de Associações Nacionais de Pós-graduação⁴⁰ (HOSTINS, 2006; SAVIANI, 2000).

³⁹ Em 1996 acrescentou-se o termo “Técnica” ao nome do programa ficando Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), sendo que no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), criou-se o Programa de Qualificação Institucional (PQI) em substituição ao PICDT.

⁴⁰ A exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que foi criada em 16 de março de 1978, em reunião no IESAE/FGV no Rio de Janeiro (RJ). Na ocasião estavam presentes 41 pessoas, entre coordenadores de mestrados em educação, professores, alunos e representantes da CAPES, do CNPq, da Finep e do CNRH/IPEA. Nesse sentido ver: <http://www.anped.org.br/news/aniversario-de-39-anos-da-anped>. Acesso em 16 jul. 2018.

A CAPES estabeleceu também, processo de avaliação de todos os cursos de pós-graduação tanto em instituições privadas como em IES públicas do país. O primeiro processo avaliativo foi realizado no ano de 1976. Esse processo foi conduzido com base nas informações prestadas pelos próprios programas, a partir da metodologia do julgamento por pares. Os membros das comissões de docentes da pós-graduação eram indicados pelas respectivas áreas de avaliação (CUNHA, 2000; HOSTINS, 2006).

Toda essa conjuntura favoreceu que se tivesse, a partir de meados da década de 1960 até a década de 1970, crescimento expressivo no número de cursos de mestrado e de doutorado no contexto brasileiro. Em seu primeiro processo avaliativo, ocorrido em 1976, a CAPES credenciou 673 cursos de pós-graduação entre mestrados e doutorados.

A tabela a seguir traz a evolução do número de cursos de pós-graduação cadastrados/credenciados pela CAPES no Brasil do ano de 1965 até o ano de 1996.

Tabela 4 - Evolução do número de cursos de mestrado e de doutorado cadastrados/credenciados pela CAPES (1965/1996)

Ano	Cursos de mestrado	% de crescimento mestrado	Cursos de doutorado	% de crescimento doutorado	Total de cursos	Evolução total de cursos %
1965	27	-	11	-	38	-
1976	490	1.715%	183	1.564%	673	1.671%
1985	787	61%	325	78%	1.112	65%
1996	1.083	38%	541	66%	1.624	46%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis em BRASIL (2008) e BRASIL (2004, 2010a).

Observa-se com base nos dados da tabela 4, que o maior incremento proporcional no número de cursos se deu no período compreendido entre 1965 e 1976, quando houve um acréscimo no número de cursos da ordem de 1.671%. Nesse período de pouco mais de dez anos, foram criados 635 cursos de pós-graduação entre mestrados e doutorados. O maior incremento proporcional ocorreu no número de mestrados: 1.715%, enquanto que o aumento no número de cursos de doutorado foi de 1.564%.

O *boom* observado no número de cursos de pós-graduação nos anos de 1970 se deu em razão, conforme já mencionado, da busca de formação de pesquisadores e docentes para os quadros do magistério superior e empresas estatais, particularmente para o desenvolvimento

da pesquisa tecnológica, aspiração dos governos à época, que proveram arcabouço legal e financeiro para essa finalidade.

Cumpre destacar que os governos militares privilegiaram a pós-graduação, oferecendo-lhe base necessária para sua institucionalização no país, que se deu particularmente em IES públicas. No entanto, contraditoriamente, o modelo de expansão da educação superior defendido durante o período foi ancorado no crescimento de IES privadas (PEREIRA; BRITO, 2014).

Embora isso não tenha ocorrido com a pós-graduação, foi durante o regime militar que o setor privado passou a responder pela maior fatia de matrículas em cursos de graduação no conjunto de IES brasileiras (DURHAM; SAMPAIO, 2000). O movimento de privatização da educação superior no Brasil se estende até os dias atuais, no entanto, conforme se analisará adiante, sua ênfase sempre recaiu sobre o nível de graduação, permanecendo a pós-graduação concentrada em IES públicas.

Por sua vez, conforme se pode observar nos dados da tabela 4, embora o incremento no número de cursos de pós-graduação tenha sido contínuo no período, comparada à expansão observada nos anos de 1970, os percentuais de crescimento diminuíram significativamente nas próximas décadas.

De 1976 até 1985 houve um incremento em 65% no número total de cursos de pós-graduação. Nesse período houve aumento de 439 cursos, dentre mestrados e doutorados. O crescimento proporcional foi maior no caso dos doutorados, da ordem de 78%, enquanto que de mestrados foi de 61%.

Dos anos de 1985 até 1996 observou-se arrefecimento ainda maior no ritmo de expansão dos cursos. O acréscimo total foi de 46%, decorrente do aumento de 512 cursos. Seguindo a mesma tendência do período anterior, o incremento proporcional no número de mestrados foi menor que de doutorados, iguais a 38% e 66% respectivamente.

A partir desses dados, observa-se que a tendência à redução do ritmo de crescimento da pós-graduação, verificada nos anos de 1980 e 1990, se deu, sobretudo, pelo arrefecimento da expansão de cursos de mestrado, muito embora os índices de expansão dos cursos de doutorado também tenham reduzido.

Isso veio restringir ainda mais o ritmo de entrada na pós-graduação, já que, conforme mencionado anteriormente, embora não seja regra, tornou-se padrão primeiro concluir o mestrado para então se ingressar no doutorado.

É importante notar que a redução nos percentuais de crescimento da pós-graduação, visualizada desde início dos anos 1980, intensificou-se no período que corresponde à Nova República. Isso se deu em função da crise que se instalara no Brasil no período, marcada pela recessão econômica e hiperinflação (MARTINS, 2002).

Quanto aos recursos específicos para a pesquisa e pós-graduação, já no início dos anos 1980 houve redução no montante de recursos financeiros investidos e também extinção de alguns programas implementados na década de 1970:

[...] Apenas para se ter uma referência, no ano de 1983 o PIB caiu 5% e a inflação atingiu o patamar de 211%. O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico foi esvaziando-se gradativamente, de tal modo que houve um comprometimento da distribuição de recursos que se fazia anteriormente no sistema CAPES/CNPq/Finep, de tal maneira que num certo momento a CAPES passou a não receber mais nenhum recurso proveniente do FNDCT (MARTINS, 2002, p. 76).

Esse cenário de crises culminou com o fim do regime militar no Brasil, sendo que, apesar da instauração da democracia, a crise permaneceu nos anos que se seguiram.

Além disso, também houve a redução no quadro de docentes das instituições federais de educação superior no início dos anos 1990. O anúncio do governo federal à época, de que transformaria o regime de trabalho de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) para Regime Jurídico Único (RJU) desencadeou uma série de aposentadorias.

A mudança em termos de regime de contratação docente nas IES federais significaria perda de direitos para os docentes. Além disso, essa mudança veio imersa num contexto de reforma do Estado, cujo contingenciamento de recursos públicos e restrições orçamentárias viriam a comprometer a sobrevivência das IFES, sobretudo, a partir da segunda metade dos anos 1990 (CORBUCCI, 2004).

Diante disso, notam-se como efeitos das mudanças propostas pelo governo no período, a redução da força de trabalho nas IFES brasileiras e o consequente comprometimento de parte dos orçamentos dessas instituições. A parcela destinada ao pagamento de pessoal pelas IFES aumentou significativamente com despesas relacionadas aos aposentados e pensionistas. Essas despesas eram contadas como despesas de educação no montante de recursos destinados às instituições.

Conforme mencionado anteriormente, ao mesmo tempo que crescia o número de aposentadorias, havia o constante contingenciamento de recursos financeiros por parte do

governo, o que dificultava a manutenção das IFES em termos de infraestrutura, materiais e pessoal.

Ao longo dos anos de 1990, a contenção no orçamento das universidades federais afetou a carreira docente de nível superior, fazendo com que essa deixasse de ser atrativa em comparação à iniciativa privada. Nesse período houve congelamento de salários e de planos de carreira, acompanhado pela suspensão de concursos públicos (CORBUCCI, 2004).

Além disso, houve a privatização de empresas públicas, que antes valorizavam os títulos acadêmicos.

Pode-se afirmar que todos esses fatores relacionados à reforma do Estado - restrições orçamentárias, contingenciamento de recursos, privatizações - contribuíram para redução nos percentuais de crescimento da pós-graduação observados no contexto brasileiro.

As políticas adotadas nos anos 1990 favorecerem o crescimento do setor privado de educação superior em detrimento do público. Nesse período, se, por um lado, instituições federais passavam por um processo de precarização, por outro, o setor privado de educação superior era beneficiado pelas ações do governo.

Em razão da extinção do Conselho Federal de Educação, o MEC passou a assumir funções deliberativas a partir de meados dos anos de 1990. Nesse contexto, instituições privadas tiveram seus processos de autorização, credenciamento e recredenciamento facilitados, o que contribuiu para que aumentasse sobremaneira o número de matrículas nesse setor (CORBUCCI, 2004).

Muito embora o setor privado viesse se expandindo de maneira significativa desde a reforma universitária de 1968, as ações implementadas nos anos 1990, visando à reforma do Estado, contribuíram para aprofundar o processo de privatização da educação superior. Nesse período, verificou-se inclusive, o aumento no número de universidades privadas em detrimento do número de universidades públicas, conforme explicitam os dados da tabela a seguir.

Tabela 5 - Número de universidades por categoria administrativa (1975/2002)

Ano	Públicas	%	Privadas	%
1975	37	-	20	-
1985	48	29,7%	20	-
1995	68	41,7%	59	195%
2002	78	14,7%	84	42,4%
Total		110,8 %		320%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP.

Conforme se pode observar nos dados da tabela 5, enquanto o número de universidades públicas dobrou no período, o número de universidades privadas quadruplicou. Conforme mencionado anteriormente, o crescimento do setor privado foi intensificado, sobretudo, a partir de meados dos anos 1990.

É importante notar que até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/1996), a facilidade de obtenção de títulos de filantropia contribuía para o aumento da configuração de instituições de educação sem fins lucrativos. No plano formal, as instituições de educação superior eram comunitárias ou confessionais e por essa razão faziam jus aos subsídios governamentais. Para Durham (2005):

Notamos, portanto, no final dos anos 1980, uma nova inflexão no setor privado. Até essa época, as universidades privadas eram predominantemente confessionais ou comunitárias, sem fins lucrativos, e tendiam a se assemelhar às universidades públicas. O movimento de expansão das universidades particulares, que ocorre a partir de 1985, se dá graças à pressão do setor voltado para o ensino de massa, de finalidades lucrativas, sem interesse pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa e de qualificação do corpo docente (p. 215).

Desse modo, o aumento de investimento público no setor privado - onde a maioria das universidades não possuíam(em) tradição de pesquisa - aliado à crise econômica presente no contexto brasileiro à época (MARTINS, 2002) criou um quadro que afetou a expansão da educação superior pública em geral. Particularmente no nível de pós-graduação, embora se mantivesse certo crescimento, esse foi menor no período que compreende os anos de 1985 até 1996.

Essa tendência é observada nos números de ingressos em cursos de mestrado e de doutorado no período de 1987 até 1996.

Tabela 6 - Número de ingressos de mestrado e de doutorado (1987-1996)

Ano Base	Ingressos Mestrado	%	Ingressos Doutorado	%
1987	9.440	-	1.786	-
1988	11.548	22,3%	2.093	17,2%
1989	11.432	-1,0%	2.416	15,4%
1990	13.014	13,8%	2.922	20,9%
1991	12.768	-1,9%	3.509	20,1%
1992	12.560	-1,6%	3.519	0,3%
1993	13.633	8,5%	4.132	17,4%
1994	16.218	19,0%	4.991	20,8%
1995	17.746	9,4%	5.331	6,8%
1996	16.457	-7,3%	5.159	-3,2%
Total %		74,3%		188,9%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da CAPES (BRASIL, 2004)

Conforme explicitam os dados da tabela 6, embora houvesse crescimento no número de ingressos ao longo dos anos de 1980 e 1990, em alguns momentos houve redução no total de novas matrículas.

A maior expansão do número de ingressantes nos cursos de doutorado comparado aos de mestrado, em termos proporcionais, confirma a tendência à ênfase na abertura de novos cursos de doutorado nesse período. Isso também se deve à busca por atendimento da demanda crescente de mestres titulados que buscam o doutorado para completar sua formação pós-graduada.

Destaca-se que, embora os cursos de doutorado tenham tido índices proporcionais de entrada maiores que os dos cursos de mestrado, em termos absolutos, o total de ingressantes nesse nível foi igual a pouco menos de um terço do total de ingressos no mestrado no ano de 1996.

A tabela a seguir traz dados de ingressos, matrículas e titulações de toda a pós-graduação no mesmo período de 1987 até 1996.

Tabela 7 - Número de ingressos, matrículas e titulações de programas de pós-graduação (1987-1996)

Ano Base	Ingressos	% Ingressos	Matrículas	% Matrículas	Titulações	% Titulações
1987	11.226	-	37.195	-	4.515	-
1988	13.641	21,5%	39.892	7,3%	4.837	7,1%
1989	13.848	1,5%	42.143	5,6%	5.774	19,4%
1990	15.936	15,1%	48.999	16,3%	7.039	21,9%
1991	16.277	2,1%	50.084	2,2%	8.300	17,9%
1992	16.079	-1,2%	52.148	4,1%	9.160	10,4%
1993	17.765	10,5%	55.134	5,7%	9.412	2,8%
1994	21.209	19,4%	61.524	11,6%	9.934	5,5%
1995	23.077	8,8%	66.247	7,7%	11.793	18,7%
1996	21.616	-6,3%	67.820	2,4%	13.484	14,3%
Total		93%		105%		198%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da CAPES/MEC (BRASIL, 2004).

De acordo com os dados da tabela 7, apesar do arrefecimento no processo de expansão da pós-graduação, ainda houve significativo crescimento de sua oferta no período compreendido entre meados dos anos 1980 e 1990.

No período em tela, o aumento no número de ingressantes na pós-graduação foi igual a 93%, mesmo com momentos de redução nos percentuais de entrada. O incremento no número de matrículas⁴¹ foi igual a 105% e no número de titulações foi igual a 198%.

A significativa melhora nos índices de titulação, observada no período, acarretou o incremento na proporção de titulados com relação aos ingressantes. A título de exemplo, cita-se que essa proporção era igual a 40,2% em 1987 e passa a ser igual a 62,3% em 1996. Esses indicadores apontam para redução nos índices de evasão dos cursos.

A melhora em termos de conclusões de curso de pós-graduação, se deu em razão das políticas de avaliação implementadas pela CAPES, que passaram a atribuir peso para esse índice no total da avaliação. A evasão já apareceu como preocupação dos órgãos gestores no I PNPG (1975-1979), no entanto, o foco nesse quesito veio a se efetivar, de fato, a partir da segunda metade dos anos 1990, quando houve a reestruturação do processo avaliativo da CAPES.

⁴¹ Destaca-se que o número de matriculados refere-se ao acumulado das novas matrículas realizadas pelos ingressos e da renovação de matrículas de alunos dos anos anteriores até a defesa de dissertação/tese.

Embora, em termos proporcionais, o crescimento tenha sido menor nos anos de 1980 e 1990 em comparação com o que se visualizou nas décadas de 1960 e 1970, em termos absolutos, ainda houve expansão da pós-graduação nesse último período.

Conforme apontado no I PNPG (1975-1979) a expansão da pós-graduação, notada no contexto brasileiro no período, não havia atendido a demanda reprimida por docentes da educação superior e pesquisadores para os projetos de desenvolvimento do país:

[...] as deficiências de recursos humanos têm constituído pontos de estrangulamento em muitos setores da sociedade brasileira e têm gerado linhas conjunturais de pressão sobre todo o sistema universitário e, particularmente, sobre áreas específicas do sistema de pós-graduação. Entretanto ela própria enfrenta o problema de estrangulamento por falta de pessoal docente e técnico, o que, neste caso, é bem mais grave pelo seu caráter de agente de formação de novos recursos e de agente produtor de trabalhos científicos (BRASIL, 1975, p. 146-147).

Esse quadro não chegou a ser modificado, mesmo com o acréscimo de titulações de mestrado e de doutorado que ocorreu nos anos 1980 e 1990. O incremento no número de titulados não foi capaz de atender a demanda instalada por docentes qualificados com título de doutor ou mestre para as IES brasileiras. A universidade é geradora de seu próprio conjunto de especialistas (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003) e nesse sentido, a demanda por titulados cresce na mesma proporção em que são ampliados os cursos de graduação.

Destaca-se, com base nos dados do INEP (BRASIL, 1997a), que das 42.110 funções docentes existentes nas universidades federais em 1996, apenas 24% eram ocupadas por doutores e 35% por mestres. Se verificarem os dados gerais de todas as instituições de educação superior, que possuíam ao todo 148.320 funções docentes, essa proporção era ainda menor: 16,1% de doutores e 24,9% de mestres.

Nesse sentido, o arrefecimento no ritmo do crescimento da pós-graduação, ocorrido nos anos de 1980 e 1990, não se deu em função da demanda, mas sim, da crise que se instalara no contexto brasileiro desde os anos de 1980 e se estendera nos anos de 1990 e início dos anos 2000.

Ainda nos anos de 1980 foram publicados o II PNPG (1982-1985) (BRASIL, 1982) e o III PNPG (1986-1989) (BRASIL, 1986). O quarto PNPG foi elaborado durante os anos de 1990, mas não chegou a ser publicado.

Ressalte-se que, embora o I PNPG (1975-1979) e o II PNPG (1982-1985) declarassem foco na formação de pessoal altamente qualificado por meio da pós-graduação, as políticas

implementadas à época levaram ao aumento do setor privado na oferta de graduação. Assim, mesmo que o setor privado crescesse e produzisse demanda, não foram criados mecanismos capazes de induzir à busca por maior atuação de docentes com título de mestre, e, sobretudo, de doutores nessas instituições.

O II PNPG (1982-1985) não enfatizou a expansão do sistema, antes orientou seu foco para a qualidade dos cursos, por meio do aprimoramento do processo avaliativo:

A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade; e do comprometimento com os resultados, na hora da utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento. Para a consolidação e a melhoria dos sistemas de informação e avaliação, é fundamental a participação direta e ativa da comunidade acadêmica e científica em geral e das universidades e centros de pós-graduação em particular. (BRASIL, 1982, p. 13)

Com isso, a qualidade buscada pelo órgão gestor seria enfatizada por meio da avaliação, com o aprimoramento de seus instrumentos e a maior participação da comunidade científica. A partir de 1983, a CAPES começa a solicitar aos programas a indicação de nomes de consultores para a composição de listas para escolha de representantes de área.

Nesse período, instala-se um processo de consolidação e modernização da sistemática avaliativa, que se deu principalmente “[...] com a progressiva informatização e aprimoramento dos formulários de coleta de dados que visavam à geração de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos” (HOSTINS, 2006, p. 140).

A ênfase no processo avaliativo é tal que estabeleceu-se a divulgação ampla dos resultados da avaliação desde 1985. Ao se tornarem objeto de publicações periódicas, as avaliações passaram a retratar a evolução do desempenho do conjunto de cursos avaliados. Até então, os resultados da avaliação ficavam restritos às agências governamentais e às instituições/programas em específico⁴².

É importante notar que a opção pela publicização dos resultados da avaliação pela CAPES sinaliza para a busca de legitimação do processo avaliativo dentro e fora do campo da pós-graduação. Para Bourdieu (1983) a visibilidade:

⁴² Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/evolucao-da-avaliacao-enviado-ed-26fev.pdf>. Acesso em 16 jul. 2018.

[...] de um nome numa série é função, em primeiro lugar, de sua *visibilidade relativa*, definida pelo grau que ele ocupa na série e, em segundo lugar, de sua *visibilidade intrínseca*, que resulta do fato de que, já conhecido, ele é mais facilmente reconhecido e retido (um dos mecanismos que fazem com que, também aqui, o capital leve ao capital). (1983, p.133, grifos do autor).

Nesse sentido, a visibilidade do agente, que nesse caso é o programa de pós-graduação, faz com que se ampliem os interesses pelas regras que produzem visibilidade, não somente no subcampo da pós-graduação, mas também no campo universitário. Nesse caso as regras são concretizadas no processo avaliativo que legitima a hierarquia de programas de pós-graduação.

O *habitus* da pós-graduação se volta, então, para os elementos valorizados pelo processo avaliativo, que mais tarde agregaria a geração de produtos resultantes de pesquisa como elemento central de mensuração do capital acumulado pelos agentes do campo.

Isso ocorre no III PNPG (1986-1989) que voltou sua ênfase para o desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação. Esse plano foi lançado no início da Nova República, no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que fora orientado pela busca de autonomia nacional (BRASIL, 2004).

No III PNPG (1986-1989), a intenção de tornar as universidades centros de geração de ciência e tecnologia seria viabilizada pela ampliação das atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia.

Essa ênfase continuou no que seria o IV PNPG, elaborado para abarcar a década de 1990, muito embora, conforme mencionado anteriormente, em razão da permanência e aprofundamento da crise instalada no Brasil esse plano não tenha sido oficializado.

Na década de 1990, políticas de ajuste fiscal foram adotadas pelos governos como medidas para combater a crise, a partir da redução de investimentos no setor público, inclusive na educação superior.

Para Mancebo, Maués e Chaves (2006):

Em síntese, podemos afirmar que, ao longo da década de 1990, com a implementação das políticas de ajuste neoliberais, as esferas pública e privada foram redefinidas nas mais variadas atividades humanas, no âmbito do Estado e da sociedade civil. Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, os sucessivos governos brasileiros neoliberais vêm implementando uma

reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização do trabalho docente (p. 42).

Assim, os anos 1990 foram marcados por variadas ações de vertente neoliberal que comprometeram as políticas sociais, particularmente as educacionais. Nesse período, inclusive, houve iniciativas (sem êxito) para a extinção de várias autarquias, fundações e empresas públicas, dentre elas a Finep e a CAPES (CUNHA, 1997).

A extinção dessas instituições não se concretizou devido à forte mobilização do meio acadêmico, que fez com que fossem extintas e reabertas no mesmo ano de 1990.

No governo Collor, a Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, extingue a Capes, desencadeando intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguem reverter a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional). Em 12 de abril do mesmo ano, a Capes é recriada pela Lei nº 8.028 (BRASIL, 2008).

Nota-se nesse movimento, o forte capital político do campo universitário brasileiro, cujo interesse em manter essas agências de gestão e financiamento de pesquisa ocorria em função do papel fundamental atribuído, especialmente, à CAPES na constituição do campo da pós-graduação no Brasil.

No caso dos agentes do campo universitário, muitos circulam também no campo político, notadamente com cargos no MEC, CNE, ou outras posições políticas. Existe, também, a influência junto à opinião pública devido à legitimidade do campo universitário perante a sociedade. Esses fatores permitiram que o *lobby* em torno da manutenção da CAPES surtisse o efeito desejado.

Destaca-se que o consenso gerado em torno da atuação da CAPES no campo universitário, que o levou a se mobilizar para mantê-la, se deu em função do papel redistributivo dessa instituição, tanto em termos de bolsas como de financiamento.

Além disso, a centralidade da CAPES no processo de expansão da pós-graduação se dava também, em termos de planejamento. Desde os anos 1980, essa instituição se tornara responsável pela elaboração dos PNPGs.

Some-se a isso, o processo avaliativo adotado pela CAPES, cuja metodologia era baseada no julgamento por pares indicados pelas áreas de avaliação. Esse formato avaliativo contribuiu significativamente para a legitimação do campo da pós-graduação no Brasil (BALBACHEVSKY, 2005).

Assim, no ano de 1992 a CAPES ganhou ainda mais centralidade quando sua natureza jurídica é transformada em fundação pública. Em 1995, após nova reestruturação e reorganização, a instituição se consolidou como gestora do sistema nacional de pós-graduação.

Além da tentativa de fechamento da CAPES, que, conforme mencionado anteriormente, se deu em razão das políticas de cunho neoliberal adotadas nesse período - marcadas por cortes orçamentários e pelas tentativas de desmantelamento do serviço público (HOSTINS, 2006) - o que seria o IV PNPG, elaborado pela CAPES para abarcar o período compreendido pelos anos 1990 não veio a ser oficializado.

No entanto, embora não tenha sido oficializado como plano, o que seria o IV PNPG serviu de orientação para a implementação de várias iniciativas da CAPES, especialmente àquelas que se referiam às mudanças no processo avaliativo, inserção internacional da pós-graduação e diversificação dos cursos com a criação dos mestrados profissionais (BRASIL, 2004).

No ano de 1998 é implantada a nova sistemática avaliativa da CAPES, que permanece até os dias atuais com poucas mudanças. A reformulação do sistema de avaliação foi pensada com base em recomendações de consultores internacionais em visita realizada no ano de 1997 (BRASIL, 1997b), bem como da realização de estudos e seminários regionais e nacionais.

De todo modo, apesar do arrefecimento da expansão de cursos de pós-graduação que se deu no período, devido às diversas crises visualizadas no contexto brasileiro, observa-se que o crescimento da pós-graduação no Brasil sempre se deu majoritariamente em universidades públicas e com financiamento público.

Embora a crise que se instalou no período - particularmente nas universidades federais - tenha comprometido o crescimento da oferta de pós-graduação no país, o maior prejuízo se deu com relação ao ensino de graduação nas IFES. Apesar da redução dos recursos para a pós-graduação, essa ainda se valia de outras fontes de financiamento, que ainda proporcionavam certo fôlego para a realização das atividades de pesquisa.

Isso é explicitado no trecho transcrito da dissertação de Sleutjes (1997), que se refere à fala de Edmundo Antônio Soares, Pró Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ao tratar da relação entre governo e universidades federais:

SOARES (UFF) verifica que existem contradições nesta relação e diz: 'no repasse de verbas por exemplo. Pois as verbas destinadas à manutenção das Universidades Federais são completamente ridículas, enquanto na pós-graduação essas verbas têm sido razoáveis. Parece que nós, dentro da mesma

estrutura vivemos situações opostas, até como se a Graduação não fosse formadora da pós-graduação' (SLEUTJES, 1997, p. 129).

O trecho aponta que, embora reduzido, ainda se manteve certo aporte de recursos financeiros destinados à pós-graduação, ao menos nas grandes universidades federais, tanto para financiamento de pesquisa como para bolsas.

Ademais, a maioria dos cursos de doutorado se concentrava no estado de São Paulo que contava também, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Essa fundação manteve e ainda mantém papel importante no financiamento de projetos e de bolsas de pós-graduação.

Ressalte-se, que até meados dos anos de 1990 havia um contingente considerável de docentes formados no exterior. No entanto, houve significativa redução nesse número no período que se seguiu, inclusive com restrições ao doutorado pleno no exterior (GUIMARÃES; LOURENÇO; COSAC, 2001).

Nesse sentido, não obstante o fato de que alguns pesquisadores buscassem melhores condições de trabalho e desenvolvimento de suas pesquisas em instituições estrangeiras, as regras rígidas impostas pelo governo brasileiro para retorno de profissionais que recebiam bolsa contribuíram para que, no caso brasileiro, não se chegasse a ter o que poderia ser denominado “fuga de cérebros” no período (GUIMARÃES, 2002; RAMOS; VELHO, 2011).

De todo modo, é possível afirmar que nos anos de 1990, mesmo em meio a cortes orçamentários e políticas de ajuste, a ênfase na pós-graduação ainda permaneceu no contexto brasileiro:

Mesmo nos anos 90, quando se avançou sobremaneira no processo de democratização do país, a pós-graduação segue sendo um festejado segmento de ensino superior e do aparato de pesquisa, considerado como algo que deve ser aperfeiçoado, jamais extinto nem radicalmente alterado. (CUNHA, 2000, p. 183-184).

Nesse período, a demanda para a pós-graduação se voltou para a formação de quadros docentes do magistério superior, onde “[...] os produtores de diplomas estão interessados em defender a autonomia e o valor do diploma. Esse interesse é compartilhado pelos portadores do mesmo, tanto mais que seu valor econômico e social depende, sobretudo do diploma” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003, p. 136).

A pós-graduação passou a formar seus próprios quadros, uma vez que empresas privadas não absorviam seus egressos e, da mesma forma, em razão do quadro de crises

visualizado nos anos de 1980 e de 1990, aliado às privatizações, houve redução da demanda por profissionais pesquisadores nas empresas estatais.

Conforme se analisará no próximo capítulo, no período que se seguiu, houve a promulgação da LDB 9.394/1996, que passa a exigir percentuais mínimos de docentes titulados em nível de mestrado e/ou doutorado nas instituições universitárias. A partir dessa LDB, a expansão da pós-graduação vai ficar mais atrelada à graduação, que teve grande expansão nesse período.

Com isso, embora tenha mantido sua essência quanto à formação de pessoal altamente qualificado, as mudanças nesse nível de ensino ao longo de sua história, refletem a concepção de pós-graduação, tanto dos órgãos gestores quanto do próprio processo avaliativo que a envolve.

A ênfase na avaliação dos programas de pós-graduação, que no ano de 1998 culminou em mudanças significativas no processo conduzido pela CAPES, bem como a expansão que se deu em seguida, serão assuntos do próximo capítulo.

Em síntese, o presente capítulo objetivou delinear o processo de expansão da pós-graduação no Brasil, a partir de seus marcos históricos de desenvolvimento, particularmente no período que se refere à década de 1960 até a segunda metade dos anos 1990.

Com um olhar mais abrangente, pode-se afirmar que na primeira fase da pós-graduação, que durou dos anos de 1930 até meados dos anos 1960, sua concepção foi orientada para a formação de docentes universitários.

A formação pós-graduada no período não possuía um modelo específico, antes era baseada na relação orientador/orientando, assim como era a relação entre mestres e discípulos no modelo de cátedra universitária. Com isso, nessa primeira fase a ênfase na formação pós-graduada era voltada para o capital simbólico associado ao diploma, e nesse sentido, a valorização do diploma permanecia restrita aos mais altos níveis do ambiente universitário.

Nesse período, o governo central se manteve alheio ao desenvolvimento da pós-graduação, sendo que a ausência de arcabouço legal e base material inviabilizou sua institucionalização, que veio a se concretizar apenas a partir dos anos 1960 com a gestão militar.

Numa segunda fase, que se iniciou nos anos 1960 e permaneceu até meados dos anos 1990, a concepção inerente à pós-graduação teria priorizado uma formação mais abrangente, capaz de atingir o setor produtivo, inclusive explicitado no Parecer Newton Sucupira (BRASIL, 1965b) que definiu e estruturou a pós-graduação.

A conversão de capital cultural em capital econômico, por meio da carreira do magistério superior foi crucial para a expansão da pós-graduação, embora continuasse sendo pensada para formação abrangente.

Por sua vez, em razão do cenário de crises que se instalara no contexto brasileiro no início dos anos de 1980 e se mantivera nos anos 1990, a pós-graduação, embora tenha continuado a crescer e se estabelecer nesse período, não apresentou o mesmo ritmo de expansão observado nas duas décadas anteriores.

O cenário de crises refletiu, inclusive, na concepção presente nos PNPGs elaborados no período, que voltaram seu foco para o processo avaliativo.

Apesar do avanço das políticas neoliberais no contexto da educação superior brasileira, a CAPES - enquanto agência do campo da pós-graduação na interseção com o campo político - historicamente tem aumentado sua autonomia, o que de certa forma contribuiu para a manutenção do SNPG ao longo do tempo.

Observa-se que, para além da ação dos governos, a expansão da pós-graduação também é fruto da própria constituição do campo universitário no Brasil, que ao formar seus pós-graduandos gera agentes para o próprio campo.

Com isso, ao retornar como docente universitário, o egresso, que adquiriu o *habitus* do campo da pós-graduação, permanece na academia em razão do mesmo *habitus*. Quando inserido no campo, busca reproduzir as condições necessárias para obtenção do lucro simbólico vinculado ao capital ali valorizado.

No caso das universidades públicas brasileiras, o capital simbólico refere-se ao status de pesquisador que está intrinsecamente relacionado à participação na pós-graduação. Com isso, mesmo nos períodos de crise a pós-graduação continuou se expandindo no Brasil.

A ênfase na avaliação dos programas de pós-graduação, que no ano de 1998 culminou em mudanças significativas na sistemática avaliativa adotada pela CAPES, bem como a expansão que se deu em seguida são os assuntos do próximo capítulo.

3 MARCOS RECENTES DA EXPANSÃO E AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: MUDANÇAS NO PROCESSO AVALIATIVO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

O presente capítulo possui como objetivo delinear o processo de expansão da pós-graduação ocorrido a partir de finais dos anos de 1990 até os dias atuais. Também se analisam, nesse processo, as mudanças ocorridas na avaliação da pós-graduação conduzida pela CAPES no Brasil. As análises têm como base a literatura da área e dados disponíveis nas estatísticas e documentos oficiais.

Considerando a inflexão que houve com relação ao processo avaliativo, bem como as diferenças de expansão da pós-graduação no período em tela, optou-se por dividir o capítulo em três seções. A primeira seção abarca os anos de 1998 até 2002, a segunda trata especificamente das mudanças no processo avaliativo da CAPES e a terceira seção trata da expansão que ocorreu a partir de 2003, com ênfase para o contexto das políticas de expansão das universidades federais.

3.1 Marcos recentes da expansão e avaliação da pós-graduação no Brasil (1998 - 2002)

No período compreendido entre os anos de 1998 até 2002 observou-se arrefecimento nos percentuais de crescimento da pós-graduação. Esse período também é marcado pelas mudanças no processo de avaliação conduzido pela CAPES.

Conforme mencionado no capítulo anterior, o movimento de expansão da pós-graduação, visualizado desde os anos 1960, foi reduzido em razão da crise instalada no contexto brasileiro nos anos 1980 e 1990. Ademais, as políticas adotadas no período priorizaram a expansão da educação superior privada (CATANI; OLIVEIRA; MICHELOTTO, 2010).

Os dados da tabela 8 trazem os percentuais de crescimento no número de programas de pós-graduação e matrículas nos cursos do SNPG de 1998 até 2002.

Tabela 8 - Número de programas de pós-graduação e matrículas (1998 – 2002)

Ano	Programas de Pós-Graduação		Matrículas mestrado		Matrículas doutorado		Matrículas mestrado profissional	
		%		%		%		%
1998	1259	-	49387	-	26697	-	*-	-
1999	1363	8,3	54792	10,9	29895	11,9	-	-
2000	1439	5,6	60425	10,3	32900	10,1	-	-
2001	1550	7,7	62353	3,2	35134	6,8	2956	-
2002	1683	8,6	63990	2,6	37728	7,4	4350	47,2
Total		33,7		29,6		41,3		-

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no GEOCAPES. Nesse sentido ver: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 15 out. 2018.

*Embora se tenha registro da existência de mestrados profissionais desde 1998, o sistema GEOCAPES somente separa o número de matrículas nos mestrados profissionais e acadêmicos a partir de 2002. Destaca-se que mesmo somando as matrículas nos cursos de mestrado profissional e acadêmico, ainda assim se verifica a redução nos percentuais de crescimento.

Conforme se observa na tabela 8, há a redução nos percentuais relativos ao crescimento no número de matrículas no período em tela. O abrandamento do movimento de expansão da pós-graduação é marcado pela continuidade de um cenário de crises que se instalara no Brasil desde início dos anos 1980.

As políticas de natureza neoliberal adotadas pelos governos nos anos 1990 tiveram seus principais efeitos na expansão do setor privado em detrimento do público. Cumpre destacar que, mesmo tendo aumentado sua oferta no setor privado nessa época, a pós-graduação permaneceu concentrada no setor público. O avanço mais significativo do setor privado se deu no nível de graduação, inclusive predominando em termos de oferta.

Aliado a isso, houve o impacto das mudanças implementadas no processo avaliativo a partir de 1998, que acabaram por provocar perda de credenciamento, mesmo que de forma temporária, para alguns programas de pós-graduação. Nas palavras de Fávero (2009):

Em 2008 encontramos todos os programas estruturados em linhas de pesquisa, embora em alguns poucos essas linhas estejam alocadas em núcleos ou campos. O que teria determinado essa radical mudança e essa homogeneização? Sem nenhuma dúvida, a causa determinante desse fato, no período 1992-2008 que estou analisando, foi o novo modelo de avaliação da CAPES, implantado a partir de 1998. Muitos dos que estão na pós-graduação desde esse ano, se lembram das consequências desastrosas dessa avaliação, quando grande número de programas perdeu temporariamente o credenciamento. Nessa ocasião estava claro para muitos de nós que, para além da sua radical assunção pela Comissão de Avaliação da Área, esse

modelo impunha à pós-graduação uma estrutura e um modo de funcionamento, privilegiando programas com corpo docente menor, maior concentração de atividades e conseqüente produção mais centrada nas temáticas escolhidas. (FÁVERO, 2009, p. 316).

As mudanças no processo avaliativo da CAPES concorreram, conforme Fávero (2009), para o descredenciamento de alguns programas de pós-graduação e cancelamento de oferta de vagas em outros. Isso contribuiu com o arrefecimento do processo de expansão da pós-graduação, que teve redução proporcional com relação a outros períodos, muito embora, em termos relativos, a expansão ainda continuasse no cenário brasileiro.

O crescimento de oferta de pós-graduação se voltou para a formação de quadros em quantidade para atender os percentuais mínimos de titulação estabelecidos a partir da LDB promulgada em 1996. Isso se deu inclusive, para atender instituições de educação superior privadas, que tiveram nesses anos o auge de expansão na graduação, em que pese o fato de que instituições universitárias sejam minoria no setor privado.

Segundo a LDB 9.394/1996, a preparação para o magistério superior deve ser feita prioritariamente em programas de pós-graduação *stricto sensu*. A legislação estabeleceu inclusive, percentual mínimo obrigatório para o quadro docente de instituições universitárias. As universidades devem ter o mínimo de um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDB, a pós-graduação deixou de ser apenas uma questão de carreira docente, como explicitava a reforma universitária de 1968, e passou a compor o conceito de instituição universitária. A partir da nova LDB, o reconhecimento como universidade depende da existência de quadros de professores titulados na pós-graduação.

No caso das universidades federais, os governos brasileiros buscaram induzir sua expansão por meio de mecanismos de financiamento implementados nos anos 1990.

A tabela a seguir ilustra a questão da expansão de matrículas e titulações em programas de pós-graduação nas IFES. Além disso, a tabela traz a participação proporcional das IFES na oferta de pós-graduação no SNPG.

Tabela 9 - Participação das instituições federais de educação superior na oferta de pós-graduação - matrículas e titulações - Brasil (1998 – 2002)

Ano	Federal	Crescimento %	Participação %*
1998	45292	-	49%
1999	51682	14,1%	49,2%
2000	59675	15,5%	50,7%
2001	61342	2,8%	48,5%
2002	66743	8,8%	48,6%
Total %		47%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do GEOCAPES. Nesse sentido ver: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 19 jul. 2018.

*Refere-se a participação das IFES com relação ao total de matrículas e titulações no sistema nacional de pós-graduação.

Observa-se nos dados da tabela 9 o aumento em 47% no total de matrículas e titulações em programas de pós-graduação de IFES durante os anos de 1998 até 2002.

No período em tela, o aumento proporcional da pós-graduação se deu como resposta à demanda criada pela LDB para formação de quadros mais qualificados para as instituições universitárias.

A expansão da pós-graduação também foi induzida por políticas implementadas pelo governo federal nas IFES. Desde 1994, durante a gestão do presidente Itamar Franco⁴³, o governo passou a considerar o quantitativo de matrículas e de titulações em cursos de graduação e pós-graduação para fins de cálculo da matriz orçamentária das universidades federais. A distribuição de recursos financeiros entre as IFES também passou a considerar a titulação de seu quadro de docentes.

Isso fez com que as IFES buscassem a implantação de novos cursos de graduação e programas de pós-graduação, o que gerou demanda por mais docentes qualificados com título de doutor, particularmente com o objetivo de atuar na pós-graduação. O aumento na demanda por qualificação, tanto em nível de mestrado como em nível de doutorado, também se deu em razão da carreira docente.

⁴³ O governo Itamar Franco (Itamar Augusto Cautiero Franco) teve duração de 29 de dezembro de 1992, com a renúncia (após o impeachment) do presidente Fernando Collor de Mello, até o dia 1º de janeiro de 1995. Nesse sentido ver: <http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/galeria-de-presidentes>. Acesso em 25 mar. 2019.

A mesma sistemática de financiamento continuou sendo adotada no governo seguinte, de gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso⁴⁴. Além disso, no final dos anos 2000, houve a assinatura de protocolo de ampliação de vagas pela Andifes; a implementação da Gratificação de Estímulo à Docência e a adoção de nova matriz orçamentária para a distribuição de recursos financeiros nas universidades federais (OLIVEIRA; DOURADO, 2003).

Essas políticas produziram efeitos para a ampliação de vagas e criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação nas IFES, sobretudo, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Obteve-se no período o aumento de matrículas de educação superior com base na capacidade instalada, particularmente pelo baixo número de contratações de docentes e de técnicos. Nos anos de 1998 até 2000, a quase ausência de contratação de pessoal levou a ampliação de matrículas ao seu limite⁴⁵.

Com base nos dados de crescimento total de discentes na pós-graduação brasileira, pode-se observar que houve maior incremento proporcional nos anos 1999 e 2000. Esse período, conforme mencionado, coincide com a promulgação da LDB 9.394/1996 que institui percentuais mínimos de formação pós-graduada para as instituições universitárias.

Com isso, constata-se que, embora existisse um cenário marcado pela redução de recursos públicos para financiamento das universidades federais dos anos de 1990 até início dos anos 2000 (AMARAL, 2008a, 2008b; OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006), havia a busca por titulação por parte daqueles que atuavam na educação superior.

Nesse período, a expansão observada na pós-graduação se deu com base na demanda para formação de quadros para a universidade, que é a instituição símbolo do campo acadêmico. Em razão do disposto na LDB 9.394/1996 o status de universidade depende da manutenção de quadros de mestres e doutores.

No entanto, conforme sinalizam os dados da tabela 9, embora as políticas tenham produzido efeitos no sentido de ampliar a oferta de pós-graduação nas IFES, essas políticas não foram capazes de aumentar a participação proporcional das IFES na oferta de pós-graduação no SNPG.

Segundo dados da última coluna da tabela 9, houve redução da participação das instituições federais na oferta de pós-graduação. Em 1998 as IFES eram responsáveis por

⁴⁴ O governo Fernando Henrique Cardoso teve duração de 1995 e 2003 (duas gestões).

⁴⁵ Conforme se abordará adiante, no ano de 2002 a relação de matrículas em cursos de graduação presencial para cada função docente em exercício alcançou o valor de 15,3 (BRASIL, 2002).

49% do total de matrículas e de titulações do SNPG. Em 2002, esse percentual é igual a 48,6%.

Nesse período, a redução proporcional da participação das IFES na oferta de pós-graduação foi acompanhada do aumento da participação das IES privadas nesse segmento. No ano de 1998, as IES privadas agregavam 11,9% do total de matrículas e titulações no SNPG, em 2002 essa proporção é de 16,8%.

Também, conforme dados da tabela 9, houve redução no ritmo de crescimento da pós-graduação nas IFES nos anos de 2001 e de 2002. A redução se deu tanto em termos de crescimento como de participação proporcional das IFES na oferta de pós-graduação do SNPG.

Isso indica que as políticas adotadas para indução do crescimento das IFES tiveram suas limitações. De modo geral, as políticas expansionistas tiveram seus efeitos mais significativos para o setor privado, inclusive pela orientação neoliberal adotada no período.

Devido aos objetivos da presente Tese, a questão da expansão no período que compreende os anos de 1998 até 2002 será retomada no próximo capítulo.

As mudanças implantadas a partir de 1998 no processo avaliativo da CAPES também contribuíram com a tendência observada no período, que passou a apresentar certo padrão nos percentuais de expansão, de acordo com os ciclos avaliativos. Esse é o assunto da próxima seção.

3.2 Marcos recentes da expansão e avaliação da pós-graduação no Brasil: mudanças no processo avaliativo

Apesar da redução nos índices anuais de expansão da pós-graduação, o crescimento desse setor foi um dos motivos que levou a inflexão no processo avaliativo no período. Para entender essas mudanças convém retomar o contexto.

De acordo com os dados da tabela 4 (seção 2.2 do capítulo anterior), no ano de 1996 existiam 1.083 cursos de mestrado e 541 de doutorado no Brasil. Ou seja, de 1965 - ano da primeira classificação de cursos pela CAPES - até 1996 houve a implantação de mais de 1.500 cursos de pós-graduação no país.

O significativo aumento no número de cursos de pós-graduação fez com que as preocupações do órgão gestor se voltassem para sua qualidade. Conforme apontado no III PNPG (1986-1989):

Embora tenha alcançado elevado padrão de qualidade global, a pós-graduação ainda se ressentia de dificuldades estruturais e conjunturais que dificultam a manutenção e o crescimento da excelência. Em particular, a legislação e a prática vigentes não têm sido satisfatoriamente eficazes para impedir a criação e o funcionamento de cursos de baixa qualidade, nem para um controle mais adequado. (BRASIL, 1986).

O que se observa implicitamente nessa questão é a concepção de qualidade atrelada à quantidade, quando relaciona que mais quantidade implicaria menos qualidade e se apoia em mecanismos de avaliação para seu controle. A lógica de controle de quantidade em nome da qualidade é explicada por Bourdieu quando trata da questão (perversa) do valor do diploma, proporcional a sua raridade (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003).

De acordo com os critérios adotados à época para avaliação de cursos de pós-graduação pelas áreas de avaliação da CAPES, 51% do total de cursos de mestrado e 42% do total de cursos de doutorado⁴⁶ possuíam desempenho considerado de bom para excelente⁴⁷ em 1975. Em 1985, essa proporção passa a ser igual a 62% do total de mestrados e de 60% do total de doutorados (BRASIL, 2004).

Tabela 10 - Proporção de cursos de pós-graduação avaliados com desempenho considerado de bom para excelente, segundo critérios até então adotados pela CAPES (1975/1985)

Ano	Mestrado	Doutorado
1975	51%	42%
1985	62%	60%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da CAPES (BRASIL, 2004).

Conforme percentuais constantes na tabela 10, verifica-se a tendência ao aumento de programas mais bem avaliados. Essa tendência se mantivera até meados dos anos 1990. Segundo Fonseca (2001):

⁴⁶ Conforme se destacará adiante, até 1998, a pós-graduação era organizada no formato de cursos de mestrado ou de doutorado, que eram avaliados isoladamente. Com as mudanças no processo avaliativo a pós-graduação passa a ser organizada no formato de programa de pós-graduação. Os programas de pós-graduação podem englobar curso de mestrado e de doutorado, com mesmo corpo docente, estrutura curricular, área(s) de concentração e linha(s) de pesquisa(s). Da mesma forma também podem ser organizados apenas a partir de curso de mestrado ou de doutorado, a depender do atendimento aos critérios da área de avaliação. Nesse sentido o programa passa a “ser a unidade básica da pós-graduação, e não mais os cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente” (HORTA; MORAES, 2005, p. 95).

⁴⁷ Cumpre destacar que até 1998 os resultados das avaliações da CAPES eram expressos em conceitos A; B; C, D; E, sendo que, a partir das mudanças no processo avaliativo, os resultados passam a ser expressos em notas de 1 a 7 (HORTA; MORAES, 2005; BRASIL, 2018c).

Não eram critérios necessariamente quantificáveis, e, nesse sentido, não eram inteiramente ‘objetivos’. Mas não havia grande controvérsia, pois, por um processo de decantação, a grande maioria dos programas subia progressivamente na escala até chegar ao conceito máximo (p. 264).

O processo avaliativo, embora conduzido pela CAPES, era executado pelos comitês de áreas compostos pelos pares. A falta de objetividade nos critérios utilizados nas avaliações fazia com que seus resultados fossem questionados pelos órgãos gestores:

Mas, do MEC e da CAPES, vinham sinais de descontentamento desde 1996. Diziam que este sistema, com tantos programas em conceito A, não avaliava mais nada. A distribuição ideal de conceitos, aquela pirâmide que coloca um pequeno número de programas em cima e a grande massa embaixo, tinha sido praticamente invertida. A mudança radical almejada pela CAPES tinha por objetivo endireitar a pirâmide, o que permitiria uma maior discriminação entre os programas. (FONSECA, 2001, p. 264).

Nesse contexto, apesar de existirem pontos de estrangulamento no SNPG, como o alto índice de evasões e o conseqüente baixo número de titulações, a maioria dos cursos era bem avaliada. Ademais, segundo os órgãos gestores, o tempo para a defesa de dissertação/tese também comprometia a eficiência do sistema de pós-graduação no país.

Para que se possa ter uma dimensão disso, menciona-se que em 1975, apenas 15% dos alunos matriculados atingiam a titulação. Nesse mesmo ano, o índice de evasão era de 45%, o tempo médio de titulação do mestrado de cinco anos e do doutorado de 5,5 anos (BRASIL, 2004).

Nesse cenário, a CAPES buscou estabelecer critérios mais objetivos para a avaliação da pós-graduação com a finalidade de padronizá-la. Aliado a isso, houve também, maior vinculação entre avaliação e financiamento (ARRUDA, 1999; FONSECA, 2001; HORTA; MORAES, 2005; SGUISSARDI, 2006).

A partir dos anos de 1990, junto ao processo que consolidara a CAPES como gestora do Sistema Nacional de Pós-Graduação, houve, mais uma vez, a reestruturação da sistemática avaliativa da CAPES. Nesse processo, os critérios adotados para as avaliações passaram a dar centralidade à pesquisa na estruturação da pós-graduação, conforme orientação constante no III PNPG (1986-1989).

Na sistemática avaliativa consolidada a partir de 1998 pela CAPES os cursos de mestrado e de doutorado deixaram de ser avaliados isoladamente e passaram a ser organizados no formato de programa de pós-graduação. Essa organização, que permanece até os dias atuais, permite que o mesmo programa de pós-graduação agregue curso de mestrado e

de doutorado, desde que tenha mesmo corpo docente, estrutura curricular, área(s) de concentração e linha(s) de pesquisa(s). O programa de pós-graduação também pode ser credenciado apenas com curso de mestrado ou de doutorado, a depender do atendimento aos critérios de sua área de avaliação.

Nesse sentido, as mudanças no processo avaliativo enfatizaram a articulação entre a(s) área(s) de concentração, linha(s) de pesquisa(s), corpo docente, estrutura curricular, projetos de pesquisa e produção intelectual (HORTA; MORAES, 2005).

No novo formato avaliativo, buscou-se a centralidade da pesquisa e de seus produtos para a pós-graduação. Isso fez com que a produção intelectual docente viesse a se tornar o cerne do processo. Ao longo do tempo, a sistemática avaliativa foi modernizada com base na informatização dos procedimentos de coleta de informações pela CAPES.

Destaca-se a atuação do CNPq na criação de instrumentos que contribuíram para a objetividade do processo avaliativo. Nos anos de 1990, o CNPq ampliou sua atuação ao criar tecnologias que foram adotadas tanto para a indução de fomento, como para avaliação e gestão da pós-graduação.

Os principais instrumentos seriam a Plataforma Lattes e o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. A primeira se constitui em uma estrutura de currículo padronizada e possui interface com o sistema de avaliação da CAPES. O segundo trata-se de um inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica cadastrados junto ao CNPq e certificados pelas respectivas instituições de origem dos grupos.

A Plataforma Lattes foi lançada em 16 de agosto de 1999 com a denominação “Sistema de Currículo Lattes”. Anteriormente a isso, no período que compreendeu os anos de 1993 até 1999, o CNPq utilizava formulários em papel e sistemas internos para fins de credenciamento de docentes e distribuição de recursos de fomento à pesquisa⁴⁸.

Com a popularização da internet, a utilização do Sistema de Currículo Lattes⁴⁹ permitiu publicização, e, portanto, grande visibilidade das atividades docentes. Isso facilitou comparações e julgamentos, tanto entre os pares da academia, como pela sociedade em geral.

O teor do capital simbólico atribuído ao currículo Lattes no campo acadêmico é expresso tanto em aspectos objetivos como em aspectos subjetivos dos agentes. Zuin e Bianchetti (2015), inclusive citam algumas expressões que ilustram a questão subjetiva, muito voltada para a performance docente:

⁴⁸ Nesse sentido ver: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 13 out. 2018.

⁴⁹ Esse sistema veio a passar por mudanças e aperfeiçoamentos, e com isso, foi adotada a nomenclatura, ainda utilizada: “Plataforma Lattes”.

Alguns exemplos evidenciam o afirmado: ‘lattes, mas não mordese’; ‘Lattes, Lattes meu, existe alguém mais produtivo do que eu’; ‘artigos passados não movem o lattes’. E, naquilo que mais se aproxima da perspectiva da performatividade, relaciona-se a plataforma Lattes com a revista Caras, ao afirmar-se que o ‘Lattes é a Caras da Academia’. Ora, temos presente o efeito catártico dessas manifestações, mas não perdemos de vista o quanto, por esse caminho, naturaliza-se algo que é social e historicamente construído. (BIANCHETTI, 2015, p. 738).

A existência de uma plataforma pública, como é o caso do currículo Lattes, tornou-se um ponto de inflexão nas lutas concorrenciais do campo universitário, cuja autoridade científica, desde então precisa ser registrada no currículo para ser legitimada por todos.

A comparação de desempenho entre agentes do campo e sua conseqüente distinção modificou o *habitus* desses, na medida em que possibilitou quantificar o capital de prestígio intelectual de cada agente.

No campo da pós-graduação, o processo avaliativo e seus instrumentos determinam “[...] os objetos dignos de interesse, interessantes, importantes, capazes, portanto, de merecer investimento” (BOURDIEU, 2004b, p. 30).

Os aspectos objetivos relacionados ao currículo se concretizam no acúmulo de publicações de produção intelectual. O lucro vinculado ao capital simbólico presente no campo da pós-graduação é explicitado pela valorização crescente da atuação que pode ser registrada no currículo, particularmente o Lattes.

Destaca-se que, além do aspecto simbólico vinculado à visibilidade do agente pelo seu currículo, a plataforma Lattes é a base utilizada pela CAPES e demais agências brasileiras de fomento de pesquisa para a emissão de escores. Esses escores vão definir os resultados do processo avaliativo dos programas de pós-graduação, bem como de Editais de financiamento de pesquisas e de bolsas. Com isso, a importância do Lattes extrapola o simbólico para comportar também o capital econômico.

Além disso, conforme mencionado anteriormente, a publicização do currículo traz visibilidade para o agente. Quanto maior o capital acumulado pelo agente em comparação com os demais, maior é sua distinção no campo, capital leva a mais capital:

[...] acumular capital é fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum. (BOURDIEU, 1983, p. 132).

A bolsa de produtividade em pesquisa (e similares) é emblemática no sentido de se ter um “nome” no campo da pós-graduação. Enquanto instrumento central de distinção do agente do campo, a bolsa de produtividade em pesquisa/tecnologia aquilata a produção científica de pesquisadores (segundo critérios das áreas de avaliação da CAPES⁵⁰). A distinção se dá em razão do volume de capital de prestígio intelectual acumulado pelo agente durante sua atuação no campo da pós-graduação.

Essa modalidade de bolsa, embora implementada desde 1976, teve maior destaque entre pesquisadores a partir dos anos 1990, quando a produção científica se torna central nas avaliações da CAPES (GUEDES; AZEVEDO; FERREIRA, 2015).

Em seus níveis, a bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq se constitui como instrumento de legitimação valorizado no campo da pós-graduação, como um título que *per se* atesta a autoridade do pesquisador. Esse tipo de bolsa, assim como a Plataforma Lattes e o Diretório de Grupos de Pesquisa, se constitui como instrumento de comprovação da posse de capital simbólico do agente no campo, de cuja medida depende sua legitimidade.

Segundo apontado pela literatura da área (MANCEBO, 2013; SABINO-NETO; FERREIRA, 2015), a ênfase para a pesquisa e seus produtos e a busca pela padronização dos critérios de avaliação da pós-graduação tiveram como um de seus grandes efeitos o produtivismo acadêmico.

O produtivismo acadêmico seria reflexo do formato avaliativo que enfatizou a produção do conhecimento com base na quantidade de publicações, em decorrência de critérios mais objetivos e conseqüentemente mais quantitativos.

Destaca-se, que a participação das publicações brasileiras em periódicos, em relação ao total mundial, passou de menos de 0,5% em 1985 para algo em torno de 2,3% em 2009. No mesmo ano, o Brasil passou ocupar o 13º lugar na base Institute for Scientific Information (ISI) e o 14º na base SciVerse Scopus (BRASIL, 2004).

Apesar das críticas relacionadas ao produtivismo acadêmico, é necessário reconhecer que o aumento da participação brasileira na produção científica mundial é um aspecto importante da pós-graduação, locus de pesquisa no Brasil. O aumento da produção científica brasileira se deu em razão da sistemática avaliativa da CAPES que, inclusive ganhou visibilidade com o Lattes.

O número crescente de publicações brasileiras é resultado do esforço dos agentes do campo para se sobressaírem nesse quesito tão valorizado na sistemática avaliativa da CAPES.

⁵⁰ Nesse sentido ver: <http://cnpq.br/apresentacao13/>. Acesso em 10 jul. 2018.

Os lucros simbólicos obtidos com a visibilidade dada pela produção intelectual levam ao reconhecimento por parte dos pares concorrentes (BOURDIEU, 1983).

Diante disso, pode-se notar que, embora o formato avaliativo reproduza desigualdades no campo da pós-graduação, a ação de seus agentes, voltada para acúmulo de capital simbólico, é estimulada por sua conjuntura.

Nesse campo, se existe “produtivismo acadêmico”, isso se constitui como estratégia dos próprios agentes, determinada pelo *habitus* ou “sentido do jogo” incorporado desde sua formação como uma questão de sobrevivência no campo, muito embora não sem lutas. As próprias mudanças no sistema avaliativo refletem essas lutas, seja para a conservação ou subversão de suas estruturas.

Outra questão acerca da atuação da CAPES, enquanto gestora do SNPG, refere-se à distribuição de recursos financeiros para fomento das atividades dos programas de pós-graduação. A distribuição baseia-se em critérios meritocráticos, ou seja, programas com notas maiores recebem volume maior de recursos financeiros e de bolsas⁵¹.

Nesse sentido, França e Bonamino (2014) apontam:

A forma adotada no financiamento dos programas, entretanto, não é consenso entre os coordenadores. Parte deles alega que pode causar uma injusta divisão dos recursos públicos, na medida em que acaba por favorecer programas e instituições mais estruturados, que conseguem atingir os critérios de qualidade com mais facilidade (FRANÇA; BONAMINO, 2014, p. 141).

Da mesma forma, outras críticas ao financiamento da CAPES, referem-se aos montantes de custeio e infraestrutura que são distribuídos conforme área de conhecimento e, portanto, de maneira desigual entre os programas de pós-graduação (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016).

⁵¹ Exemplo disso é o Programa de Excelência Acadêmica (Proex), voltado para programas de pós-graduação com nota 6 ou 7, tanto de instituições públicas como privadas: “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 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”. Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em: 16 out. 2018.

Outra ação mais recente da CAPES, refere-se ao anúncio feito em 4 de junho de 2019, de que cursos com duas avaliações com nota 3 consecutivas (Avaliação Trienal 2013 e Avaliação Quadrienal 2017) e cursos avaliados com nota 4 na Avaliação Trienal 2013 e que caíram para nota 3 na Avaliação Quadrienal de 2017 teriam, a partir de junho, parte de suas bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado congeladas para entrada de novos bolsistas. Nesse sentido ver: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9526-capes-muda-concessao-de-bolsas-de-cursos-nota-3-e-amplia-prazo-do-print>. Acesso em: 29 ago. 2019.

O principal programa voltado para o financiamento de programas de pós-graduação do SNPG é o Programa de Apoio à Pós-graduação (PROAP) da CAPES. Seus critérios para alocação de recursos baseiam-se nos seguintes itens: área do conhecimento, nível de formação (mestrado ou doutorado) e nota dos cursos na avaliação mais recente realizada pela CAPES (BRASIL, 2014a).

Sabe-se que, embora exista certo consenso acerca da importância da avaliação da pós-graduação para o campo (CURY, 2010; DIAS SOBRINHO, 2003), o consenso caminha ao lado do dissenso. Variadas são as críticas a respeito da sistemática avaliativa adotada pela CAPES. Uma delas refere-se ao fato de que vincula financiamento e avaliação.

Nesse sentido, não se pode deixar de ponderar que a inserção de critérios objetivos de produtividade e meritocracia na distribuição de recursos financeiros públicos vai ao encontro de um contexto mais amplo marcado por reformas de cunho neoliberal.

Além disso, o formato avaliativo aprofunda a ingerência do órgão avaliador sobre o sistema de pós-graduação (FONSECA, 2001) que controla inclusive, sua expansão. Isso pode ser observado nos dados das tabelas 11 e 12 a seguir.

Tabela 11 - Crescimento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* Brasil
(Bienal 1998 – Quadrienal 2017)

Período de avaliação	Total de PPG	% Crescimento
Bienal 1998	1259	-
Trienal 2001	1550	23,1%
Trienal 2004	1930	24,5%
Trienal 2007	2408	24,8%
Trienal 2010	2840	17,9%
Trienal 2013	3537	24,5%
Quadrienal 2017	4296	21,5%
Total %		241,2%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e no GEOCAPES.

Com base nos dados da tabela 11, pode-se verificar certo padrão de crescimento no número de programas de pós-graduação desde a avaliação bienal de 1998, embora com

relativa redução na trienal 2007. No interstício de cada ciclo avaliativo, o padrão de crescimento foi de mais ou menos 24% na maioria dos casos, com poucas oscilações.

Outro padrão observado refere-se à distribuição de notas entre os programas de pós-graduação ao longo dos anos, conforme dados da tabela 12:

Tabela 12 - Distribuição das notas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* - Brasil
(Bienal 1998 – Quadrienal 2017)

Período de avaliação	Total de PPG	% Nota 3	% Nota 4	% Nota 5	% Nota 6	% Nota 7
Bienal 1998	1259	32	33	24	9	2
Trienal 2001	1550	34	34	22	6	3
Trienal 2004	1930	34	33	23	8	3
Trienal 2007	2408	35	34	21	6	3
Trienal 2010	2840	35	34	20	7	4
Trienal 2013	3537	35	36	17	8	4
Quadrienal 2017	4320	35	36	18	7	4
Total %	243					

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e no GEOCAPES.

Os dados da tabela 12 abarcam o período que iniciou a partir da avaliação bienal 1998 - que compreendeu os anos de 1996 e 1997 - até a quadrienal 2017 - que compreendeu os anos de 2013 até 2016 - último ciclo avaliativo completo da CAPES.

Observa-se, que ao longo do período em tela, existe concentração de programas com notas três e quatro (cerca de 70% do total de programas). Os demais com notas cinco, seis e sete representam pouco menos de 30% do total.

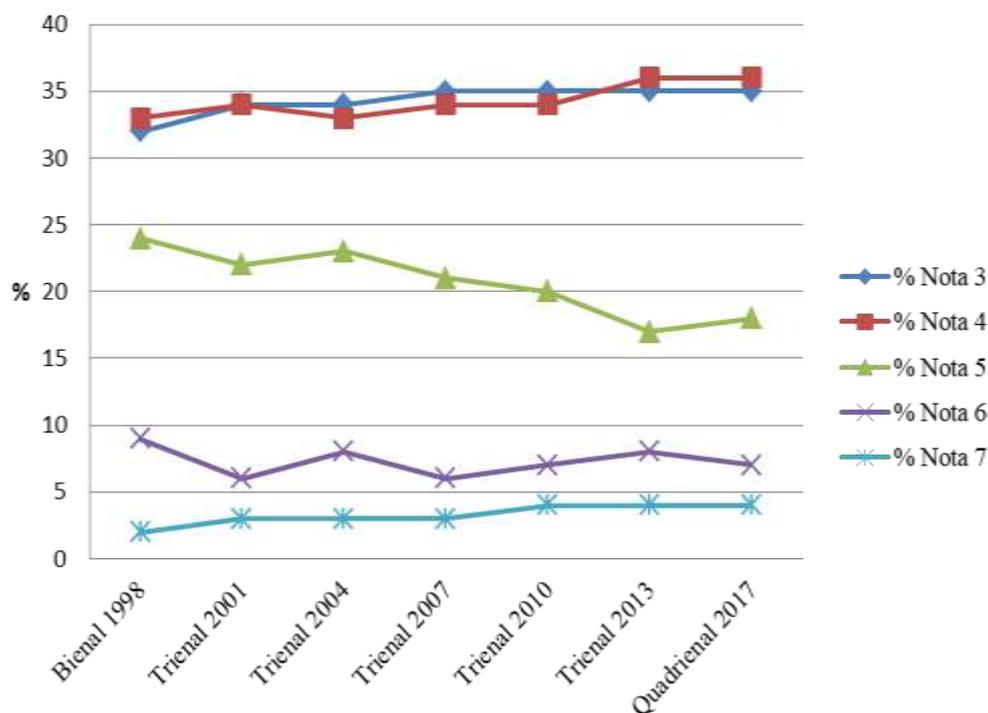
Pode-se notar, também, que houve aumento na distribuição proporcional de programas com notas três e quatro, que na época da avaliação bienal de 1998 representavam 65% do total de programas e agora representam 71%.

Outra questão a ser observada refere-se aos programas com nota sete, cujo aumento proporcional foi de 2% para 4% do total de programas de pós-graduação. Percebe-se, contudo, que, em termos absolutos, esse incremento ainda representa parcela pouco significativa, uma vez que parte de uma base reduzida.

Nesse sentido, é possível verificar que o maior incremento da fatia referente aos programas com notas três e quatro (de 65% para 71%) se deu em prejuízo da proporção de programas com notas cinco e seis (de 33% para 25%).

O gráfico a seguir ilustra a distribuição proporcional das notas dos programas ao longo das avaliações da CAPES (1998 até 2017):

Gráfico 1 - Distribuição proporcional das notas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ao longo das avaliações da CAPES (1998/2017)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e no GEOCAPES. Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 9 abr. 2018.

Ainda que com algumas oscilações ao longo do período, os dados do gráfico 1 evidenciam a existência de certo padrão na distribuição proporcional de notas entre programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, com exceção apenas da nota cinco. Esse padrão, embora seja observado desde o início do período, se mostra com mais ênfase a partir dos três últimos ciclos avaliativos.

Frente a essa padronização na distribuição proporcional de notas, duas questões são relevantes para as discussões acerca da avaliação da pós-graduação: a primeira, conforme explicitado, refere-se ao controle exercido pelo órgão gestor e a segunda refere-se aos limites desse modelo.

Ainda que na pós-graduação permaneça o envolvimento dos pares no processo avaliativo, que, em tese o tornaria mais democrático, isso não garante autonomia para as áreas de avaliação.

Conforme apontado por França (2014), quem determina os rumos da avaliação são os dirigentes centrais e membros do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-

ES) da CAPES. A influência dos pares avaliadores, de coordenadores de área ou mesmo dos coordenadores/docentes de programas de pós-graduação nas decisões acerca do formato da avaliação é reduzida.

Sabe-se que os membros do CTC-ES são os coordenadores de área e, portanto, já foram coordenadores de programa e são docentes credenciados em programas de pós-graduação, mas esses, por serem indicados, são os representantes dos programas mais bem avaliados. Programas com maiores notas nas avaliações da CAPES são aqueles cujos representantes dominam as regras e o jogo em si, e, com isso, são mais sensíveis aos critérios de elevação de escores para aferição da qualidade pelo órgão gestor. Há também, o capital econômico vinculado, tendo em vista que são destinados mais recursos financeiros e bolsas para programas mais bem avaliados pelo órgão gestor.

Destaca-se, nesse caso, a participação no campo de poder do agente capitalizado no campo da pós-graduação. O campo de poder estaria representado pela CAPES enquanto agência do Estado e legitimadora do processo avaliativo.

A tendência a assentir com critérios de avaliação externa gera falta de autonomia para os agentes do campo, inclusive, explicitada nos padrões de crescimento do número de programas de pós-graduação e da distribuição de notas entre os programas avaliados pela CAPES nos últimos anos.

O contexto de regulação centralizado na CAPES tem sido cada vez mais enfatizado no campo da pós-graduação brasileira. Isso se deu numa construção histórica, particularmente pelo processo avaliativo que vincula financiamento e desempenho (AMARAL, 2011).

Esse processo vai ao encontro do conceito de estado avaliador (AFONSO, 2013), presente no contexto brasileiro desde os anos 1990 e que, ao longo dos anos, vem se complexificando. Como resultado disso, ao ser aperfeiçoado, o processo avaliativo gera seus corolários concretizados em novos instrumentos, a exemplo do Qualis/CAPES periódicos⁵², criado em 2001, e que desde então determina quais são os veículos legítimos para a divulgação da produção do conhecimento no âmbito dos programas de pós-graduação.

Destaca-se que o processo avaliativo adotado pela CAPES na bienal 1998 permanece com poucas mudanças até a quadrienal 2017. Durante esse período se manteve quesitos e itens constantes nas fichas de avaliação dos programas de pós-graduação. Nota-se que a ficha de avaliação permaneceu privilegiando a produção intelectual docente, mesmo com algumas mudanças ocorridas ao longo do tempo.

⁵² Conforme se destacará adiante ainda existem/existiram duas modalidades de avaliação pelo Qualis: a avaliação de livros (Qualis livros) e a avaliação de eventos (Qualis eventos).

A ficha de avaliação introduzida pela CAPES na bienal de 1998 visou estabelecer quesitos e itens considerados indispensáveis e comuns a todas as áreas no processo de avaliação – do ponto de vista do órgão gestor. Essa se constituía numa ficha única padronizada, composta de sete quesitos, a saber: Proposta do Programa, Corpo Docente, Atividades de Pesquisa, Atividades de Formação, Corpo Discente, Teses e Dissertações, Produção Intelectual (BRASIL, 2019a).

Cumprido destacar que, embora os quesitos sejam os mesmos para todas as áreas de avaliação, essas possuem certa liberdade - dentro de determinados parâmetros e a depender de suas especificidades - para incluir ou excluir itens e atribuir pesos diferenciados para itens e quesitos.

Por sua vez, após algumas modificações, a ficha utilizada para avaliação de programas de pós-graduação da quadrienal 2007 até a quadrienal 2017 manteve cinco quesitos: Proposta do Programa, Corpo Docente, Corpo Discente, Teses e Dissertações, Produção Intelectual; Inserção Social.

Essa ficha foi utilizada nas avaliações até o ciclo quadrienal 2017. No entanto desde início do próximo ciclo avaliativo dos programas de pós-graduação, que compreende os anos de 2017 até 2020 (quadrienal 2021), a CAPES vem implementando mudanças em suas diretrizes para gestão e avaliação dos programas de pós-graduação.

As discussões foram iniciadas em 2015 (BRASIL, 2019a) e resultam do acompanhamento do PNPG (2011-2020) vigente. Com isso, a CAPES anunciou mudanças em sua sistemática avaliativa para o ciclo que corresponde à quadrienal 2021, que abarca os anos de 2017 até 2020.

Inclusive foram instituídos dez grupos de trabalho para essa finalidade em 2018. Os temas dos grupos são os seguintes: Ficha de Avaliação, Autoavaliação, Qualis Periódicos, Classificação de Livros, Qualis Técnico Tecnológico, Qualis Artístico Cultural e Classificação de Eventos, Qualis Humanidades, Internacionalização, Inovação e Transferência de Conhecimento, e Impacto e Relevância Econômica e Social (BRASIL, 2019a).

Destaca-se que até o presente ano de 2019, as principais mudanças registradas na sistemática avaliativa adotada pela CAPES referem-se à ficha de avaliação dos programas de pós-graduação e ao Qualis/CAPES periódicos.

A mudança na ficha avaliativa teve como objetivo declarado valorizar mais o resultado do que o processo, ou seja, a formação discente. Conforme apontado pela CAPES, a ficha, até

então utilizada, tinha pouca ênfase no produto final do programa de pós-graduação quando, com relação à formação discente, seu foco residia no tempo para titulação (BRASIL, 2019a).

Com isso, a CAPES procedeu à reformulação na ficha de avaliação a ser utilizada no ciclo quadrienal (2017-2020). Embora ainda possam ter mais modificações até o final do ciclo, a princípio a ficha permaneceu com três quesitos⁵³, a saber: Programa, Formação, Impacto na Sociedade.

O quadro a seguir traz os quesitos e itens destacados na ficha de avaliação a ser utilizada pelas áreas de avaliação da CAPES no quadriênio 2017-2020.

⁵³ Outra intenção do órgão gestor ao reformular a ficha de avaliação foi a de reduzir os itens a serem considerados na ficha de avaliação. Até a trienal 2007 eram 7 Quesitos e 28 Itens. Após a trienal 2007 até final da quadrienal 2017 eram considerados 5 Quesitos e 18 Itens (BRASIL, 2019a).

Quadro 1 - Ficha de Avaliação Aprovada na 182ª Reunião do CTC-ES

Quesitos / Itens	Peso
1 – Programa	
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa.	≥ 10%
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	≥ 10%
1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção do conhecimento".	≥ 10%
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção do conhecimento.	≥ 10%
2 – Formação	
2.1. Atuação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa e à produção intelectual.	≥ 25%
2.2. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	≥ 25%
2.3. Qualidade da produção de discentes e egressos.	≥ 25%
3 – Impacto na Sociedade	
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística - em função da natureza do programa.	≥ 10%
3.2. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	≥ 10%
3.3. Impacto da inserção social e econômica do programa.	≥ 10%
3.4. Internacionalização e visibilidade do programa.	≥ 10%

Fonte: Quadro retirado do Ofício Circular nº 2/2019-DAV/CAPES de 7 mar. 2019 encaminhado aos Pró-Reitores. Disponível em: https://prpg.ufg.br/up/85/o/Of%C3%ADcio_circular_n02-2019_-_DAV-CAPES.pdf. Acesso em 28 ago. 2019.

Segundo a CAPES, além de reduzir os quesitos e itens considerados no processo avaliativo, a mudança na ficha avaliativa também pretendeu propor uma maior comparação entre as áreas de avaliação (CAPES, 2019).

De todo modo, nota-se que os itens constantes na nova ficha estavam de alguma forma contemplados na ficha utilizada durante a quadrienal 2017. O quesito “Programa” da nova ficha, que corresponde ao quesito “Proposta do Programa” da ficha anterior, agora possui

peso e enfatiza o planejamento estratégico da pós-graduação, para além do programa em si, que inclusive deverá estar evidenciado no PDI da instituição sede do programa.

Nota-se nos itens desse quesito, a intenção dos gestores nacionais de ampliar o foco da pós-graduação, para além do grupo vinculado ao programa, o que de certa forma poderá contribuir para sua institucionalização nas IES sede. A ênfase na autoavaliação explicita a preocupação com a formação discente, muito embora ainda mantenha foco na questão da produção do conhecimento. Isso evidencia que a preocupação com o resultado não é descolada do processo.

Nesse sentido, embora as mudanças na ficha avaliativa ampliem as discussões no contexto dos programas de pós-graduação, essas ainda mantêm a essência da avaliação conduzida pela CAPES, quando buscam contemplar a questão da produção intelectual em vários itens.

De todo modo, as mudanças ainda podem ser consideradas significativas, uma vez que temas como autoavaliação, planejamento/apoio da instituição sede para expansão, ênfase na formação discente, embora já pudessem ser objeto de discussão no interior dos programas de pós-graduação, agora terão peso e serão enfatizados no processo avaliativo.

Cumprê destacar que, antes mesmo da mudança ocorrida na ficha avaliativa, a CAPES já vinha implementando algumas ações no sentido de envolver a instituição sede no planejamento da expansão e qualificação de seus programas de pós-graduação. Nesse caso, cita-se como exemplo, o fato de que desde 2017 a CAPES prioriza o financiamento de projetos de internacionalização apresentados e coordenados pelas universidades em detrimento de projetos individuais para realizar estudos e pesquisas no exterior (RODRÍGUEZ; BRITO; PAIVA, 2019).

Vale lembrar, no entanto, que as mudanças recentes no processo avaliativo estão em discussão e passam por ajustes, embora a CAPES pretenda implementá-las ainda no quadriênio que iniciou em 2017 e se estende até 2020. Junto às alterações na ficha avaliativa, foi definido também, que os programas deverão indicar apenas cinco produções mais relevantes de cada docente permanente do programa.

Ainda não é possível avaliar em que medida as mudanças propostas para o processo avaliativo podem contribuir para melhorar a formação pós-graduada, enfrentar a questão da internacionalização ou mesmo atenuar a questão do produtivismo acadêmico, que se constituiu como grande crítica da área.

De qualquer forma é preocupante a intenção de se aprofundarem a comparabilidade entre áreas de avaliação. As áreas de conhecimento possuem tradições científicas, bem como trajetórias de pesquisa distintas e por essa razão não se sabe se isso aprofundará o fosso existente entre as áreas de conhecimento. Somente novas pesquisas poderão avaliar os impactos dessas mudanças para áreas de avaliação, como é o caso da de Ciências Humanas, no SNPG.

A intenção de se aumentar a comparabilidade no desempenho das diversas áreas de avaliação no SNPG é explicitada também, nas mudanças que vem sendo implementadas no Qualis/CAPES. O Qualis/CAPES é o instrumento utilizado pela CAPES para aferir a qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação. Esse, que também se constitui num corolário da sistemática avaliativa da CAPES, ao longo do tempo ganhou centralidade no processo avaliativo.

Desde sua implantação em finais dos anos 1990 até 2007, o Qualis/CAPES periódicos tinha como referência a classificação em três grupos, conforme a circulação do periódico: internacional, nacional ou local. Cada grupo com três estratos A, B e C, de acordo com o impacto ou relevância para a área de conhecimento (BARATA, 2016).

Após a avaliação trienal 2007, o Qualis periódicos foi reformulado e sua classificação permaneceu até a trienal 2017 baseada nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C⁵⁴. Nesse período, os estratos A1, A2, B1 e B2 eram considerados os estratos superiores, os estratos B3, B4, B5 eram os estratos inferiores e C referia-se aos periódicos que não atendiam aos critérios mínimos de cada área ou não poderiam ser classificados como científicos.

Assim como ocorre nos programas de pós-graduação com relação aos critérios de avaliação da CAPES, as editoras de periódicos científicos também os adaptam às regras do Qualis/CAPES para melhorar seu estrato de classificação.

Exemplo disso, refere-se ao aumento de periódicos avaliados na área de Educação com conceito B2 e acima. Até final do ciclo que compreendeu a quadrienal 2017, somente os periódicos classificados nos estratos superiores do Qualis/CAPES eram contados para a composição da nota do programa no quesito produção intelectual docente.

⁵⁴ Conforme se destacará adiante, assim como ocorre com as fichas de avaliação das áreas, essas vem discutindo alterações na classificação do Qualis. Na nova classificação, a escala adotada anteriormente com sete estratos passará a ter oito: A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4. Os periódicos avaliados por cada Área serão apenas os que são próprios da Área, o que significa que cada periódico terá apenas uma classificação, a da sua Área-Mãe. Nesse sentido ver: http://capes.gov.br/images/educacao_doc_area_2.pdf. Acesso em 24 jun. 2019.

Tabela 13 - Evolução no número de periódicos científicos classificados em cada um dos estratos do Qualis/CAPES - avaliações trienais 2010 e 2013 e avaliação quadrienal 2017 - Área de Educação⁵⁵

Estrato	Trienal 2010		Trienal 2013		Quadrienal 2017	
	N. de Periódicos	%	N. de Periódicos	%	N. de Periódicos	%
A1	65	5,7	115	5,0	121	4,2
A2	85	7,5	170	7,3	380	13,0
B1	138	12,1	322	13,9	542	18,6
B2	138	12,1	378	16,3	425	14,6
B3	197	17,3	390	16,8	357	12,3
B4	241	21,2	455	19,7	307	10,5
B5	274	24,1	485	21,0	782	26,8
Total	1.138	100,0	2.315	100,0	2.914	100,0

Fonte: Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação. Disponível em http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em 29 mar. 2019.

Com base nos dados da tabela 13, observa-se significativo aumento no número de periódicos avaliados na área de Educação. No período em tela houve também, o aumento na distribuição proporcional de periódicos avaliados com B2 e acima.

No triênio 2007-2009 os periódicos classificados nos estratos superiores do Qualis/CAPES representavam 37,4% do total, no triênio 2010-2012 essa proporção é de 42,5% e no quadriênio 2013-2016 é igual a 50,4%.

Isso mostra o poder de indução do Qualis/CAPES periódicos, que se tornou central no processo avaliativo do SNPG. Por essa razão mesmo, determina inclusive, a hierarquia de produtos do campo da pós-graduação, que se baseia em publicações no formato de artigos em periódicos científicos em prejuízo de outros tipos de produção.

Cumprir destacar, que os critérios de classificação por meio do Qualis/CAPES, utilizados até o ciclo quadrienal (2013-2016), vêm sendo alterados pela CAPES. Para a avaliação do quadriênio (2017-2020) a CAPES está adotando uma nova escala, a saber: A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4. Inclui-se nessa classificação também o C que se refere aos periódicos que não atendem aos critérios próprios da produção científica estabelecidos pela área de avaliação.

No formato adotado anteriormente para o Qualis/CAPES que permaneceu até final do quadriênio (2013-2016) um mesmo periódico poderia ser avaliado de maneira diferenciada

⁵⁵ Trienal 2010: ciclo avaliativo 2007-2009; Trienal 2013: ciclo avaliativo 2010-2012; Quadrienal 2017: ciclo avaliativo 2013-2016.

conforme a área de avaliação⁵⁶. No novo formato isso não é mais possível. Os periódicos avaliados por determinada área terão apenas uma classificação, a de sua área-mãe.

As mudanças no Qualis/CAPES periódicos buscam contemplar a tendência de se mensurar a produtividade e impacto dos pesquisadores com base em seus artigos mais citados, por meio de índices como o índice h, ou h-index, por exemplo. Inclusive, nesse processo, o órgão gestor volta a reforçar a preocupação em torno da comparabilidade entre áreas de avaliação do SNPG (BRASIL, 2019a).

Embora as áreas possam ajustar, em certa medida, seus critérios para o Qualis/CAPES, a classificação dos periódicos, já utilizada nos dois primeiros anos do ciclo quadrienal (2017-2020), é baseada em quatro princípios:

Classificação única – cada periódico recebe apenas uma qualificação, independentemente da quantidade de áreas de avaliação às quais foi mencionado;

Classificação por áreas-mães – os periódicos foram agrupados de acordo com a área na qual houve maior número de publicações nos anos de referência avaliativo, chamada de área-mãe;

Qualis Referência - por meio do uso combinado de indicadores bibliométricos e um modelo matemático, a própria Diretoria de Avaliação montou uma lista de periódicos pré-classificados, definidos como Qualis Referência;

Indicadores bibliométricos – basicamente, são os que consideram o número de citações do periódico dentro de três bases: Scopus (CiteScore), Web of Science (Fator de Impacto) e Google Scholar (índice h5). Foi levada em consideração a categoria de área que cada base enquadra o periódico e a sua posição relativa dentro dela⁵⁷.

De modo geral, desde seu início, as regras adotadas para o Qualis/CAPES induzem forte seletividade na classificação de periódicos. No entanto, a última mudança busca evidenciar a questão da comparabilidade entre áreas de avaliação. Conforme mencionado anteriormente, as preocupações quanto a essas mudanças residem no fato de que as áreas possuem tradições de pesquisa, bem como trajetórias científicas diferenciadas. Com relação à inserção internacional, áreas que possuem interface com a medicina ou áreas tecnológicas estão à frente de áreas como a de Ciências Humanas, por exemplo.

⁵⁶ Para ilustrar a questão cita-se que o periódico de ISSN 1414-4077, denominado “Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior” foi classificado no estrato A1 da área de Educação no quadriênio 2013-2016. Esse mesmo periódico tem sua classificação distribuída nos demais estratos com classificações que vão do C ao A2 em mais 16 áreas de avaliação da CAPES. Nesse sentido ver: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em 29 ago. 2019.

⁵⁷ Nesse sentido ver: <https://capes.gov.br/36-noticias/9730-capes-melhora-ferramentas-de-avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em 8 ago. 2019.

O quadro a seguir traz a pontuação utilizada para cada um dos estratos de classificação de periódicos, livros, capítulos de livros e verbetes da Área de Avaliação Educação para a quadrienal (2014-2016) e para os dois primeiros anos do ciclo quadrienal (2017-2020)⁵⁸.

Quadro 2 - Pontuação utilizada para cada um dos estratos de classificação Qualis/CAPES periódicos, livros, capítulos de livros e verbetes da Área de Avaliação Educação (2014-2018)

Artigos em Periódicos 2014 a 2016		Artigos em Periódicos 2017 a 2018		Livros		Capítulos de Livros		PTT*	
Estrato	Pontos	Estrato	Pontos	Estrato	Pontos	Estrato	Pontos	Estrato	Pontos
A1	100	A1	100	L1	250	L1	80	T1	120
A2	85	A2	85	L2	180	L2	60	T2	60
B1	70	A3	75	L3	130	L3	35	T3	35
B2	55	A4	60	L4	30	L4	10	T4	10
B3	40	B1	55	L5	15	L5	5	T5	5
B4	25	B2	40						
B5	10	B3	25						
		B4	10						

Fonte: retirado do Documento Orientador de APCN/2019 da área da CAPES Educação. Disponível em http://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/Educacao.pdf. Acesso em 27 ago. 2019.

Legenda: T1 = Produto TT de Altíssima Complexidade; T2 = Produto TT de Alta Complexidade; T3 = Produto TT de Média Complexidade; T4 = Produto TT de Baixa Complexidade; T5 = Produto TT de Baixíssima Complexidade; PTT = produção técnico-tecnológica, produto técnico-tecnológico, no caso das propostas de mestrado ou doutorado profissional.

É importante ressaltar que, para a contagem da produção docente dos programas de pós-graduação são considerados os artigos publicados em periódicos classificados nos estratos superiores do Qualis/CAPES. Na sistemática já adotada nos dois primeiros anos do ciclo quadrienal (2017-2020) os estratos superiores são A1, A2, A3 e A4.

Avaliações de veículos de produção intelectual com outros formatos também são realizadas pela CAPES. Destaca-se que, assim como ocorre com o Qualis/CAPES periódicos, estão sendo definidos novos critérios para o Qualis Artístico, Cultural e Classificação de Eventos, Classificação de Livros, Qualis Técnico/Tecnológico.

⁵⁸ Considerando que as mudanças no Qualis ainda estão sendo discutidas, a área manteve esse critério para os anos de 2017 e de 2018, sendo que ainda poderá ser modificado para os dois anos que seguem.

Embora, todas as áreas sejam induzidas a valorizar a produção de artigos em periódicos qualificados - especialmente quando se considera mensurar o impacto do pesquisador por meio de bases internacionais de indexação - a valorização maior ou menor dos demais veículos de divulgação depende das especificidades da área de avaliação. As áreas não valorizam igualmente a produção em todos os veículos.

Conforme se nota no Quadro 2, no caso da área de avaliação Educação, a classificação por meio do Qualis/CAPES livros destinou pontuação significativa para esse tipo de produto na avaliação de programas de pós-graduação da área, no entanto desde 2018 a área optou por não fazer a avaliação dos livros.

O Qualis/CAPES livros estava sendo feito para a maioria das áreas de avaliação, mas os resultados permaneciam no âmbito interno dos programas de pós-graduação. Até 2017, o processo de avaliação dos livros ocorria uma vez por ano fora da CAPES, com sede em uma IES com programa de pós-graduação. Como contrapartida, a IES ficava com os livros enviados para a avaliação, que era realizada com base no documento denominado “Roteiro para Classificação de Livros”⁵⁹.

Conforme mencionado, o Qualis/CAPES livros não tem o mesmo impacto para a avaliação em todas as áreas da CAPES. Em algumas áreas de avaliação da CAPES, como é o caso de Medicina II⁶⁰, esse tipo de produto não é contado como publicação científica, mas sim produção técnica, mais valorizada em programas na modalidade profissional.

Isso também ocorre na área de Ciências Agrárias I da CAPES. Essa área destina apenas 10% de peso para a produção intelectual que envolve outro tipo de veículo de divulgação que não seja o periódico qualificado⁶¹.

Mediante o capital simbólico que áreas como as citadas – Medicina e Ciências Agrárias - possuem no campo da pós-graduação, pode-se afirmar que a prioridade da pós-graduação do SNPG recai sobre o Qualis/CAPES periódicos, o que faz com que outros produtos permaneçam em segundo plano.

Da mesma forma, embora em processo de reformulação para aplicação no ciclo avaliativo que iniciou em 2017, o Qualis/CAPES eventos de natureza científica não é de

⁵⁹ Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Roteiro_livros_Trienio2007_2009.pdf. Acesso em 14 set. 2019.

⁶⁰ Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/16_MED_2_docarea_2016.pdf. Acesso em 3 set. 2019.

⁶¹ Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/42_cagr_docarea_2016.pdf. Acesso em 3 set. 2019.

interesse para todas as áreas. Essa classificação para eventos não é utilizada desde 2009, inclusive não chegou a ser elaborada para algumas áreas, como é o caso da Educação⁶².

A dificuldade encontrada para classificação de livros, bem como de eventos científicos, implica que, embora tenha certo poder de indução, o processo avaliativo tem suas limitações. Particularidades das áreas cedem espaço para padrões mais gerais.

Para o caso dos livros, conforme Barata (2016):

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. (BARATA, 2016, p. 32 – 33).

Isso se dá em razão de que o processo avaliativo se estruturou com base na pesquisa desenvolvida em áreas como Ciências Exatas e Ciências Naturais, mais capitalizadas no campo científico (FRANÇA; BONAMINO, 2014). A publicação no formato de artigo científico é adequada para os resultados de pesquisas nessas áreas.

A ênfase em áreas como Ciências Exatas e Ciências Naturais para a formatação do processo avaliativo é evidenciada quando se observa que a Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de avaliação do sistema de pós-graduação mantido pela CAPES, reunida em 1997, era composta majoritariamente por membros dessas áreas e suas recomendações foram acatadas quase que em sua totalidade (BRASIL, 1997b).

Com isso, as áreas de conhecimento mais consolidadas se mantêm no topo da hierarquia dos bens simbólicos no campo da pós-graduação. Essas áreas circulam mais no campo do poder e acabam definindo as linhas gerais do formato avaliativo. Nota-se que a CAPES busca padrões para avaliar áreas distintas com a valorização do artigo em periódico em detrimento da produção em outros veículos.

Apesar das críticas com relação a isso, deve-se reconhecer que os periódicos também ganham centralidade com o uso da internet, em que as versões on-line se destacam por seu alcance. Bases indexadoras são apontadas como indicador de qualidade, particularmente pelo impacto desses artigos no cenário internacional.

⁶² Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>. Acesso em 25 out. 2018.

Isso facilita a divulgação dos resultados das pesquisas e permite criar novos indicadores de qualidade para a produção docente, como é o caso do número de citações que os trabalhos recebem.

De todo modo, o formato do processo avaliativo, conforme se mencionou, permite que a distribuição de notas dos programas siga certa padronização. Trata-se de um sistema que classifica a partir de comparações entre programas de mesma área e entre programas de distintas áreas de avaliação. Com isso, não se visualiza uma distribuição proporcional de notas entre as áreas de conhecimento.

A avaliação comparativa realizada pela CAPES não permite uma situação ideal de verticalização de todos os programas de pós-graduação brasileiros. Antes, a verticalização de um programa significa o retrocesso de outro, situação ainda não evidenciada na prática em razão do processo de expansão, intensificado nos últimos anos, que induz o aumento da base da pirâmide com cursos novos recomendados com notas 3 ou 4.

Essa lógica somente aprofunda o fosso que existe entre programas de regiões pertencentes ao eixo Sul-Sudeste brasileiro e os de regiões mais afastadas. São poucos os programas de pós-graduação de ponta localizados em regiões fora dos grandes centros demográficos do país em razão, inclusive, de haver menor circulação do campo acadêmico nessas regiões, conforme se abordará na próxima seção⁶³.

A título de ilustração destaca-se que em 2018, de acordo com dados disponíveis no sistema GEOCAPES, apenas 8% do total de 185 programas avaliados com nota 7 pela CAPES estavam localizados fora das regiões Sul ou Sudeste do Brasil.

Ademais, conforme se mencionou anteriormente, não existe equilíbrio na distribuição de notas entre as áreas de conhecimento da CAPES. Do total de 492 programas de pós-graduação com notas 6 e 7 no ano de 2018, 13,2% eram da grande área de avaliação Ciências Exatas e da Terra e 11,9% da grande área de Ciências Humanas.

Ressalte-se, no entanto, que com relação ao universo das nove grandes áreas de avaliação⁶⁴, as quais pertencem os programas de pós-graduação autorizados pela CAPES, a área de Ciências Humanas possui quase o dobro de programas da área de Ciências Exatas⁶⁵.

⁶³Nesse sentido ver: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf?conceito=7>. Acesso em 9 abr. 2018.

⁶⁴ As 49 áreas de avaliação da CAPES são agregadas em 3 Colégios, que compreendem 9 Grandes Áreas, a saber: Colégio de Ciência da vida: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde; Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar: Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Multidisciplinar; Colégio De Humanidades: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em 8 jun. 2018.

Conforme mencionado anteriormente, o formato do processo avaliativo, embora admita algumas especificidades de acordo com a área de avaliação, favorece áreas como as de Ciências Exatas e de Ciências Naturais. Isso se dá, particularmente, pelo foco na produção intelectual por meio de artigos em periódicos em prejuízo de outros veículos de publicação.

Destaca-se também, em que pese anuência ao processo avaliativo conduzido pela CAPES no desenvolvimento do SNPG, além de críticas relacionadas ao produtivismo acadêmico e da meritocracia na distribuição de recursos públicos, outras críticas referem-se ao corporativismo presente nos comitês de áreas de avaliação.

Isso é explicitado no trecho, a seguir transcrito, do texto produzido por Almeida (2010) para subsidiar o PNPG (2011-2020):

Por melhor desenvolvidos que sejam os instrumentos, o critério dos avaliadores é sempre fundamental. Penso que é hora de repensar os comitês de avaliação. Neles, o peso dos interesses corporativos dos programas tem crescido à medida que o programa se expandiu. Em primeiro lugar, é preciso aumentar a participação de pesquisadores do exterior, sem interesses diretos nos programas a serem avaliados. Em segundo lugar, é necessário definir critérios de mérito e *seniority* mais estritos para a composição dos comitês de avaliação. (ALMEIDA, 2010, p. 24).

Esse trecho expressa dissenso em torno do processo avaliativo conduzido pela CAPES, em especial com relação à avaliação por pares. Sem a pretensão de entrar no mérito da legitimidade ou não da questão proposta, é possível inferir que esse tipo de crítica se constitui como estratégia para subversão das regras do campo. De acordo com sua capitalização, pode/ou não a surtir efeitos no sentido de modificar esse tipo de prática por parte do órgão gestor.

Inclusive as modificações no processo avaliativo são incrementais e dependem da dinâmica do campo, concretizada pela ação de seus agentes. Como todo o campo social o campo da pós-graduação é um campo de lutas.

Acerca do poder indutor da avaliação conduzida pela CAPES, para além das questões já analisadas, a dinâmica de seu processo avaliativo não permitiu, até o momento, que o setor privado se apossasse desse mercado de diplomas.

Isso ocorre a despeito do crescimento no número de titulados ao longo do tempo, bem como da universalização do reconhecimento acerca do valor do diploma de pós-graduação:

⁶⁵ Com relação ao total de programas de pós-graduação do SNPG, 14,1% pertencem à área de Ciências Humanas e 7,7% à área de Ciências Exatas. Nesse sentido ver: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 14 set. 2019.

[...] o crescimento no número de diplomados (que tende a favorecer a exclusão dos não-diplomados e a obsolescência dos mecanismos mais antigos de promoção e, secundariamente, a desvalorização de cada diploma particular que é correlativa a translação do sistema dos diplomas), a universalização do reconhecimento atribuído ao diploma e a unificação, ao menos sob esse aspecto, do mercado de trabalho, engendraram sua contrapartida: a diversificação do mercado escolar e o desenvolvimento de um aparelho escolar mais diretamente ajustado ao sistema econômico, capaz de fazer concorrência ao monopólio do sistema de ensino do setor público. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003, p. 139).

Mesmo com o crescimento de titulados em programas de pós-graduação, em que pese certa raridade em termos de diplomas de doutorado, não houve, até o momento, interesse por parte do mercado em dominar essa esfera de educação superior que permanece concentrada no setor público.

Isso se deve mais aos custos desse tipo de formação em decorrência, principalmente, do processo avaliativo da CAPES que exige, para credenciamento/recredenciamento do programa de pós-graduação, além da titulação docente, a dedicação exclusiva e a realização de pesquisa, itens caros para a educação superior. Também não se sabe até que ponto o Brasil teria público suficiente com capacidade para arcar com custos dessa dimensão.

De acordo com dados do ano de 2017 do INEP, 75% das matrículas em cursos de graduação no Brasil concentram-se no setor privado (BRASIL, 2018d). No caso da pós-graduação há uma inversão nessa tendência, quando se observa que 85% do total de matrículas do SNPG concentra-se no setor público (BRASIL, 2018a).

A inversão nessa tendência pode ser explicada pelo alto custo da pós-graduação, especialmente, na modalidade acadêmica, cujos programas necessitam de uma estrutura específica de laboratórios e de docentes com doutorado e dedicação exclusiva para seu credenciamento e recredenciamento a cada ciclo avaliativo da CAPES.

Conforme aponta Cunha (2004), o tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão “[...] só pode ser desenvolvido com recursos caros e raros que não existem em qualquer lugar” (p. 813). Nesse sentido, a menor concentração de matrículas de pós-graduação em instituições privadas mostra que o setor ainda não está disposto aos investimentos “caros e raros” exigidos pela contratação de docentes e pesquisadores mais qualificados, inclusive com dedicação exclusiva.

Infere-se que a política de avaliação da pós-graduação conduzida pela CAPES, além de induzir seu crescimento, fez com que o mercado se afastasse desse setor, muito embora,

esse quadro possa ser modificado com o aumento dos cursos de mestrados e doutorados na modalidade profissional⁶⁶.

As mudanças no processo avaliativo, ocorridas em finais dos anos 1990, enfatizaram o papel centralizador da CAPES que se estabeleceu como grande gestora do campo da pós-graduação brasileira.

Isso garantiu à CAPES legitimidade suficiente para que a prática de ofertar cursos de pós-graduação *stricto sensu* sem sua autorização ou reconhecimento - que era comum em instituições de educação superior privadas⁶⁷ até início dos anos 2000 - se extinguisse, inclusive assegurada por legislação. Esse tipo de prática tornou-se inconcebível nos dias atuais.

3.3 Marcos recentes da expansão e avaliação da pós-graduação no Brasil: o contexto das políticas do governo federal (2003 - 2016)

A partir de 2003, com o aquecimento da economia, houve avanço de políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior. Nesse contexto houve continuidade de políticas privatistas com programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Ambos os programas - FIES e PROUNI - contribuíram para aprofundar o processo de privatização da educação superior presente no contexto brasileiro desde a segunda metade dos anos 1960 (PEREIRA; BRITO, 2018).

A partir de 2003, em que pese a intensificação de políticas para a educação superior privada, houve também a implementação de políticas que buscaram a expansão do setor público de educação superior, como é o caso dos, já citados, programas Expandir e Reuni.

Nesse sentido, embora não se tenham superado as tendências neoliberalizantes presentes no contexto brasileiro, o poder central buscou materializar ações no sentido de

⁶⁶ Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>. Acesso em 27 jul. 2018.

⁶⁷ Em artigo publicado no ano de 2000, Saviani aponta: “[...] Por outro lado há, ainda, um número significativo de instituições com programas de mestrado funcionando independentemente da autorização e reconhecimento da CAPES. De modo especial nas instituições particulares essa prática vem se generalizando havendo, inclusive, informações de que essas instituições estão organizando uma espécie de ‘CAPES privada’” (p. 8). Conforme apontado por Saviani (2000), isso era observado, sobretudo, em IES privadas. No entanto, cumpre destacar que houve casos assim em IES públicas, a exemplo do mestrado em Agronomia da UFMS/UFMG que teve início em 1994, mas que teve sua recomendação pela CAPES somente em 1997. Nesse sentido ver: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em 9 jan. 2019.

promover a expansão da educação superior pública, por meio de programas de incremento no financiamento público de universidades federais.

Nesse contexto, além das políticas expansionistas do ensino superior no nível de graduação, houve a preocupação com a pesquisa para o desenvolvimento de ciência e tecnologia, realizada majoritariamente nos programas de pós-graduação das universidades.

O PNPG (2005-2010) (BRASIL, 2004) elaborado nesse período, teve como base o princípio de que ciência e tecnologia são fatores estratégicos no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

Talvez não seja exagero afirmar que a política de ciência e tecnologia no Brasil esteja vivenciando um novo longo ciclo, iniciado no último ano do século passado com a criação dos Fundos Setoriais. As mudanças tiveram sequência no governo Lula, com a elaboração da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, da Lei da Inovação e do decreto que a regulamenta, da criação do Programa de Fomento à Indústria Farmacêutica (Pró-Farma) e do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec) pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social (BNDES), da Lei n. 11.196 (Lei 'do bem') e da muito recente aprovação do modelo de subsídios às empresas, pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). Pela sua dimensão – cerca de R\$ 1 bilhão entre 2006 e 2008, deve ainda ser mencionado o programa Petrobrás de fomento à pesquisa. (GUIMARÃES, 2007, p. 283).

A ênfase do PNPG (2005-2010) recai sobre o fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional⁶⁸, alinhado à busca de modernização do país. O plano focaliza o crescimento do sistema nacional de pós-graduação para a qualificação do sistema de ensino como um todo⁶⁹, bem como do sistema de ciência e tecnologia vinculado à universidade, aos centros de pesquisa e ao setor empresarial.

Nesse plano há a preocupação com as disparidades regionais, flexibilização dos modelos de pós-graduação, qualidade do sistema, inserção internacional contemplada por políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior.

⁶⁸ A maior fonte de recursos para essa finalidade refere-se aos Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia, criados a partir de 1999. Esses são instrumentos de financiamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação no País. Há 16 Fundos Setoriais: 14 relativos a setores específicos e dois transversais. Destes, um é voltado à interação universidade-empresa (FVA – Fundo Verde-Amarelo), enquanto o outro é destinado a apoiar a melhoria da infraestrutura de ICTs (Infraestrutura). Destaca-se que pelo menos 30% dos seus recursos são obrigatoriamente dirigidos às Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nesse sentido ver: <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/fontes-de-recurso/fundos-setoriais/o-que-sao-fundos-setoriais>. Acesso em 6 nov. 2018.

⁶⁹ Tanto da educação básica como da educação superior, uma vez que em 2007 a CAPES passou também a atuar na formação de professores da educação básica.

Segundo o PNPG (2005-2010), o financiamento de pesquisa deve ser potencializado por meio de programas específicos vinculados à política nacional de pós-graduação. Para tanto, é necessária a articulação entre as agências de governo central (CAPES, CNPq e Finep), e dessas com os governos das unidades da federação, e de agências federais com o setor empresarial.

Exemplos de indução da CAPES para atendimento às diretrizes do PNPG (2005-2010) referem-se aos programas de pós-graduação em rede criados durante a vigência do plano. Esse é o caso da Rede Centro-Oeste de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação – Pró-Centro-Oeste - instituída por meio da Portaria MCT-MEC n. 1.038, de 10 de dezembro de 2009.

Essa rede é um exemplo de indução da CAPES em três frentes: combate às assimetrias regionais, geração de tecnologia e integração dos órgãos de fomento do governo federal com os dos estados. Com relação ao combate às assimetrias regionais, trata-se de um programa distribuído em IES da região Centro-Oeste. A linha de pesquisa do programa está inserida na área de biotecnologia e biodiversidade e busca a geração de tecnologia. Além disso, a rede Pró-Centro-Oeste é apoiada financeiramente pelas Secretarias de Estado de Ciência e Tecnologia e Fundações de Amparo à Pesquisa de suas respectivas unidades⁷⁰.

Outros programas lançados no período com a finalidade de apoiar a formação docente de nível superior e reduzir assimetrias regionais são os programas de Doutorado Interinstitucional (DINTER), Mestrado Interinstitucional (MINTER) e Programa de formação doutoral docente (Prodoutoral). Os primeiros têm como objetivo viabilizar a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país de docentes de IES distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa brasileiros⁷¹.

O Prodoutoral, por sua vez, é um programa que busca favorecer a mobilidade dos bolsistas das IES de origem para as IES de destino (durante o tempo de duração da capacitação docente), bem como a de professores orientadores, como forma de integração entre as instituições participantes⁷².

Existe ainda, indução da CAPES para a criação de programas de pós-graduação em rede, voltados prioritariamente para a qualificação de docentes da educação básica. Como exemplo cita-se o mestrado profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). O PROFMAT, iniciado em 2011, foi ofertado em 75 instituições associadas no ano de 2018.

⁷⁰ Nesse sentido ver: <http://200.129.206.69/redepro/index/i/9/quem-somos>. Acesso em 18 jul. 2018.

⁷¹ Nesse sentido ver: <http://capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter>. Acesso em 29 mar. 2019.

⁷² Nesse sentido ver: <http://capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/prodoutoral>. Acesso em 29 mar. 2019.

A indução de programas em rede para a qualificação docente da educação básica também contribuiu para a diversificação da pós-graduação, na medida em que foram priorizados programas de mestrado profissional. Destaca-se, no entanto, que programas na modalidade profissional já vinham se expandindo no contexto do SNPG, mesmo sem indução.

Assim o PNPG (2005-2010) é marcadamente voltado para a formação de pessoal altamente qualificado mais abrangente com vistas à atuação no campo universitário e fora dele, da diversificação e da integração do setor público com o empresarial, bem como do combate às assimetrias regionais:

Em resumo, esse conjunto de mudanças ressalta três aspectos: (1) o aumento da capacidade de indução, no sentido de que à perspectiva de mérito científico sejam agregados componentes de prioridade, definidos por autores de dentro e, principalmente, de fora da comunidade científica; (2) a ênfase no componente tecnológico e na busca da inovação, deslocando o tradicional balanço observado na pesquisa realizada em nosso país; (3) e, finalmente, a nova política reforça o componente empresarial, contemplando associações de empresas com grupos e instituições de pesquisa e, mais recentemente, estimulando diretamente o desenvolvimento e a inovação nas empresas. (GUIMARÃES, 2007, p. 283).

O próximo PNPG (2011-2020) volta a tratar de temas que de uma forma ou de outra já foram considerados nos planos anteriores, mas sua ênfase recai sobre a continuidade do plano anterior (BRASIL, 2011a, 2011b). O PNPG (2011-2020) destaca a necessidade de maior integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade.

Nesse plano, é retomada a questão da expansão e aprimoramento do sistema de avaliação, da internacionalização, da indução para combate às assimetrias e à ênfase no desenvolvimento de tecnologia e inovação em áreas estratégicas.

No PNPG (2011-2020) é explicitado o papel das fundações estaduais de apoio à pesquisa das secretarias de ciência, tecnologia e inovação, enquanto possibilidade de incremento nos recursos destinados à pesquisa e à pós-graduação nas unidades da federação, de acordo com suas reais necessidades (BRASIL, 2010b).

O plano também trata de temas como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e formação profissional na organização dos cursos. Esses temas explicitam preocupações do órgão gestor em torno da melhor inserção do Brasil no mapa da tecnologia e inovação.

Isso é explicado em razão da produção de tecnologia e inovação ainda pouco expressiva no Brasil. Muito embora indicadores relativos à produção científica no Brasil

tenham melhorado, o número de patentes requeridas/obtidas é baixo com relação a outros países em desenvolvimento (BRASIL, 2010b).

No âmbito dos dois últimos PNPGs, ganhou destaque a atuação do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)⁷³, órgão responsável pela formulação e implementação da Política Nacional de Ciência e Tecnologia no Brasil.

Apesar de ter sido criado em 1985, em termos financeiros, a atuação desse órgão somente ganhou fôlego a partir da instituição dos fundos setoriais em 1999, que desde então são administrados pela Finep e CNPq.

Outro fator que contribuiu para a atuação do MCTIC refere-se à aprovação da Lei de Inovação Tecnológica em 2004. Essa Lei trouxe a base jurídica necessária para a atuação do setor público no financiamento à pesquisa e inovação em empresas.

A preocupação com o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, a partir da expansão do sistema nacional de pós-graduação, é destacada no PNPG (2011-2020):

- estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias, nacionais e internacionais, no nível da fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do ‘novo’ e do inédito;
- ênfase nas questões ambientais, associadas à busca do desenvolvimento sustentável e do uso de tecnologias limpas;
- garantia do apoio ao crescimento inercial do SNPG, favorecendo não obstante o uso de parcelas significativas do orçamento das agências como instrumento de implantação de políticas inovadoras;
- consideração, nos diferentes programas visando ao desenvolvimento, economia, saúde e educação no Brasil, das características culturais da população-alvo; e
- atenção às atuais gerações de crianças e jovens, particularmente nas áreas de saúde e educação em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da pós-graduação, pois dependerá dessas gerações o desempenho da economia brasileira nas próximas décadas, como membros da população em idade ativa, em um contexto de rápido crescimento, em termos absolutos e relativos, e de forte aumento da população idosa. (SÁ BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 45).

Em seu conjunto, os dois últimos PNPGs buscaram enfatizar o crescimento do sistema de pós-graduação e seu aperfeiçoamento por meio do planejamento de ações de indução e de ampliação de fontes de financiamento. Para tanto, os planos propõem a integração do setor

⁷³ O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) foi criado por meio do Decreto n. 91.146, de 15 de março de 1985 (BRASIL, 1985). Para esse ministério foram transferidos o CNPq, a Finep e outros órgãos relacionados com a ciência e tecnologia. O termo Inovação veio a ser incluído posteriormente na sigla do ministério, a partir da Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003 (BRASIL, 2003b). A Lei n. 13.341, de 29 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) extinguiu o Ministério das Comunicações e transformou o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação em Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

público com o setor empresarial, bem como das agências de fomento da União com as agências das unidades da federação.

Nesse cenário, a literatura da área aponta controvérsias quanto à indução governamental para articulação entre setores público e privado para fomento de pesquisa (FERREIRA, 2012; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

As controvérsias dizem respeito, especialmente, ao financiamento de pesquisas pelo setor privado ou público para atender as demandas das empresas. Conforme mencionado anteriormente, essa diretriz foi reforçada nos últimos PNPGs e obteve respaldo em dispositivos legais.

A Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica, e a Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2014, tratam das parcerias público/privadas. A Emenda Constitucional n. 85/2015 atualiza o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação.

Essa legislação se constitui no arcabouço jurídico que permite ao poder público atuar em colaboração ou fomentar pesquisas em instituições privadas e vice versa, pesquisas essas com o objetivo de gerar tecnologia e inovação.

Segundo mostra o estudo de Mendes, Oliveira e Pinheiro (2013), a Lei de Inovação Tecnológica contribuiu para o aumento dos recursos privados e públicos para financiamento de pesquisas de inovação. Embora os efeitos em termos de financiamento de pesquisa pelo setor privado sejam menos significativos (CASTRO; SOUZA, 2012).

Essa Lei contribuiu também, segundo Martins (2012), para o aumento de Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT) em universidades e instituições de pesquisa. Em decorrência disso, houve certo incremento nos pedidos e nas autorizações de patentes produzidas no Brasil, embora muito abaixo dos percentuais observados em alguns países em desenvolvimento e em países desenvolvidos.

De qualquer forma, isso explicita um movimento de direcionamento da pauta de pesquisa acadêmico-científica para o campo econômico. Nesse contexto, as pesquisas seriam orientadas por interesses de empresas que financiam pesquisas em instituições públicas. Da mesma forma, instituições privadas seriam beneficiadas com mais recursos públicos para realização de pesquisas a partir de seus interesses.

Para Borges (2015):

Configura-se, dessa forma, um marco regulatório da educação superior em que as atividades desenvolvidas pela instituição universitária são concebidas como um serviço não exclusivo do Estado, atreladas às demandas do setor

produtivo. Mais ainda, a própria universidade, sob a lógica mercantil, passa a ser reestruturada como um ambiente produtivo, e suas atividades, sobretudo as de pesquisa e de extensão, passam a ser redefinidas em termos de inovação tecnológica. (BORGES, 2015, p. 971).

O incentivo a determinadas abordagens e temáticas de pesquisa, particularmente pela vinculação de financiamento, faz com que alguns temas sejam privilegiados em detrimento de outros no campo da pós-graduação. Ao se agregarem capital econômico ao capital simbólico vinculado à determinada atividade, maximizam-se seus lucros relativos e, em consequência disso há a mobilização dos agentes do campo em torno dessa atividade.

Com isso, se por um lado Bourdieu (2004b) afirma que não existe ciência desinteressada - toda ação dos agentes no campo científico é orientada para se obterem lucros simbólicos - por outro, é necessário refletir em que medida o consentimento às ações que buscam atender determinados interesses pode fragilizar a autonomia do campo.

Com o aumento da força das pressões externas, não se sabe até que ponto agentes do campo da pós-graduação teriam condições de manter certo grau de autonomia. Autonomia que lhes permita, de fato, refratar ou mesmo mudar as determinações externas que buscam interesses de mercado. Especialmente quando essas determinações são induzidas pelo órgão federal que financia pesquisa e pós-graduação.

Para Amaral (2008b):

Quando o financiamento com recursos do fundo público se torna insuficiente, as instituições públicas são forçadas a dirigirem-se ao mercado prestando serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas, e passam, então, a enfrentar dois polos de controle: o estatal e o do mercado. O Estado e o mercado, cada um a seu modo, procura, em geral, tolher a liberdade acadêmica da instituição. (AMARAL, 2008b, p. 261).

Sabe-se da importância de se criarem mecanismos que favoreçam os investimentos em pesquisa, tanto para o desenvolvimento da ciência como para tecnologia e inovação. Isso pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento do país e, por conseguinte, para melhoria das condições de vida da população.

No entanto, é prudente considerar até que ponto a interface entre o setor empresarial e universidade pode estar sendo orientada somente por valores neoliberais, que têm sido tão corrosivos às políticas sociais.

Nas palavras de Bourdieu (2004b) “[...] é preciso escapar a alternativa da ‘ciência pura’ totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas” (p. 21).

Quando o campo se mantém relativamente autônomo, possui capacidade de refratar as determinações externas, que não são totalmente absorvidas, mas também não são totalmente descartadas. A pesquisa universitária, ao mesmo tempo que deve contribuir para o desenvolvimento da sociedade, não pode ficar sujeita às demandas do mercado.

Em todo caso, é importante mencionar que, a despeito de iniciativas como a citada Lei de Inovação Tecnológica, não se consolidou no Brasil uma tradição de financiamento privado em pesquisa. A legislação que busca induzir parcerias entre setor público e privado teve poucos efeitos em termos de financiamento de pesquisa pelo setor privado (CASTRO; SOUZA, 2012; PIRES; QUINTELLA, 2015).

Com isso, é possível inferir que a pesquisa científica no Brasil estaria muito comprometida se fosse depender de recursos privados para sua realização. Reconhece-se que o Estado brasileiro é o grande provedor de pesquisa científica no país, apesar de incertezas decorrentes de um cenário político recente que prioriza o contingenciamento nos recursos públicos e busca implementar reformas nesse sentido⁷⁴.

De todo modo, o conjunto de políticas aqui mencionado produziu efeitos para a expansão da pós-graduação no SNPG como um todo. Particularmente, os programas de expansão das universidades federais, Expandir e Reuni, também contribuíram para expansão da pós-graduação que ocorreu nas universidades federais a partir do ano de 2003.

No caso das universidades federais, os programas Expandir e Reuni, embora prioritariamente voltados para a graduação, tiveram efeitos mais significativos no aumento proporcional total de matrículas de pós-graduação do que de graduação nessas instituições. Esse é o assunto abordado na seção que segue.

3.3.1 Ampliação da educação superior no contexto de políticas para expansão das universidades federais: um comparativo entre graduação e pós-graduação

Conforme mencionado anteriormente, a partir de 2003 houve a implementação de programas diretamente voltados para a expansão das universidades federais, nomeadamente

⁷⁴ Conforme se destacará adiante foi aprovada em 2016 a Emenda Constitucional n. 95/2016 que fixa limites para gastos com seguridade social.

programas Expandir e Reuni. Esses programas tiveram como efeitos a ampliação de cursos, de vagas e de matrículas no nível de graduação e de pós-graduação nas universidades federais.

O programa Expandir teve início em 2003 e viabilizou a criação de novas universidades federais e *campi* universitários nas IFES já existentes. Esse programa proporcionou, em termos de número de instituições e abrangência, aumento do conjunto de universidades mantidas pelo governo federal. A título de exemplo⁷⁵, destaca-se que foram criadas sete universidades federais no Brasil do início dos anos 1990 até 2002. De 2003 até 2016 foram criadas 15 universidades federais no contexto do programa Expandir.

Em 2018, houve a criação de mais cinco universidades federais no Brasil (embora não estejam inseridas no contexto do programa Expandir, mas todas essas IFES foram criadas por desmembramento de *campus* da antiga universidade, de forma que as primeiras discussões que deram origem à nova universidade surgiram ainda no contexto do programa Expandir).

O programa Reuni induziu à criação de cursos e vagas nas universidades federais que aderiram, com base em um contrato de metas. A partir desse contrato houve liberação de recursos financeiros para infraestrutura, material de consumo e contratação de pessoal docente e técnico.

O programa Reuni, embora apontado pela literatura da área como um programa com características gerenciais, e, portanto de vertente neoliberal (CAIXETA, 2013; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; LIMA P. G., 2013; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015), se propôs a investir dinheiro público na educação superior pública.

Com isso, a despeito de todas as críticas, o programa Reuni contribuiu para revitalizar um setor que vinha sendo sucateado desde os anos 1990 (AMARAL, 2008a; CUNHA, 2007; DOURADO, 2011; LIMA; MACHADO, 2016; RISTOFF, 2014).

Os dados da tabela a seguir explicitam a evolução do total de matrículas e conclusões em cursos de graduação presencial no Brasil dos anos de 2003 até 2017:

⁷⁵ Nesse sentido ver: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 4 set. 2019.

Tabela 14 - Evolução do total de matrículas e conclusões em cursos de graduação presencial
Brasil (2003/2017)

Ano	Matrículas	Conclusões
2003	3.887.022	528.223
2017	6.529.681	947.606
%	68%	79,4%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no censo da educação superior do INEP.

Conforme dados da tabela 14, verifica-se que o incremento nacional no número de matrículas e de conclusões em cursos de graduação presencial de todas as IES foi igual a 68% e 79,4%, respectivamente no período em tela.

Ao cotejar os dados da tabela 14 com os dados da tabela 15, a seguir, pode-se observar que, embora o incremento no número de conclusões com relação ao número total de matrículas tenha sido menor nas universidades federais, a expansão proporcional de suas matrículas de graduação foi mais significativa no período em tela.

Tabela 15 - Evolução do total de matrículas e conclusões em cursos de graduação presencial
nas universidades federais – Brasil (2003/2017)

Ano	Matrículas	Conclusões
2003	527.719	78.454
2017	1.032.638	128.172
%	95,7%	63,4%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do censo da educação superior do INEP.

De acordo com os dados da tabela 15, verifica-se que o crescimento no número de matrículas e de conclusões em cursos de graduação presencial nas universidades federais foi igual a 95,7% e 63,4%. Os dados das duas tabelas explicitam que houve maior incremento proporcional no número de matrículas nas universidades federais, inclusive acima da média do total de instituições.

Ademais, em 2003, as universidades federais concentravam 13,6% do total de matrículas de graduação presencial, essa proporção sobe para 15,8% em 2017. Com isso, verifica-se que as universidades federais aumentaram sua participação na oferta de matrículas em cursos de graduação presencial ao longo do período.

Isso é ainda mais evidente quando se verifica a oferta pública de graduação em universidades. No ano de 2003 as universidades federais concentravam 53,6% do total de

matrículas em cursos de graduação presencial de universidades públicas. Em 2017, esse percentual sobe para 65,6%, o que comprova certa recuperação do setor.

Com isso, observa-se que os programas Expandir e Reuni tiveram seus efeitos no sentido de aumentar a participação proporcional das universidades federais na oferta de matrículas em cursos de graduação presencial no conjunto de instituições de educação superior brasileiras.

Ressalte-se, no entanto, que para o mesmo período, o grande incremento proporcional de matrículas nas universidades federais se deu em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os dados referentes às matrículas e titulações de pós-graduação podem ser observados nas tabelas 16 e 17. A tabela 16 apresenta dados referentes ao total de IES brasileiras e a tabela 17 apresenta dados com relação ao conjunto de universidades federais:

Tabela 16 - Evolução do total de matrículas e titulações em cursos de pós-graduação *stricto sensu* – Brasil (2003/2017)

Ano	Matrículas	Titulações
2003	112.229	35.743
2017	278.792	82.738
%	148,4%	131,5%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no GEOCAPES.

Os dados da tabela 16 evidenciam aumento proporcional de matrículas e de titulações em programas de pós-graduação do SNPG igual a 148,4% para matrículas e 131,5% para conclusões. Comparando esses dados com os da tabela 14, verifica-se que no mesmo período, o crescimento proporcional de matrículas e conclusões na pós-graduação foi mais significativo que na graduação (68% e de 79,4% respectivamente).

Destaca-se que, para o caso específico das universidades federais, o crescimento proporcional no número de matrículas em programas de pós-graduação é ainda mais significativo. Isso é explicitado nos dados da tabela a seguir:

Tabela 17 - Evolução do total de matrículas e titulações em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em universidades federais – Brasil (2003/2017)

Ano	Matrículas	Titulações
2003	52.151	16.783
2017	149.453	42.613
%	186,6%	153,9%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no GEOCAPES.

Conforme se observam nos dados da tabela 17, o aumento do número de matrículas e de titulações na pós-graduação em universidades federais foi da ordem de 186% e de 153%, respectivamente, ao longo do período. Ao se cotejarem os dados das tabelas 16 e 17 pode-se afirmar que o incremento proporcional nas universidades federais foi o maior do período.

Os dados das quatro tabelas permitem afirmar que, apesar do significativo aumento no cômputo geral de matrículas de educação superior, em termos proporcionais o maior incremento se deu no total de matrículas em cursos de pós-graduação ofertados em universidades federais.

Nesse sentido, conforme mencionado anteriormente, programas como o Reuni e Expandir, embora tenham produzido resultados no sentido de ampliar o número de matrículas e de titulações em cursos de graduação de universidades federais, tiveram efeitos mais significativos para expansão de pós-graduação nessas instituições.

Ressalte-se que a meta presente no PNE (2001-2010) de aumentar a taxa líquida de matrículas na educação superior, de modo a atender pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos em cursos de graduação não foi atingida. Essa meta foi retomada no PNE (2014-2024) como a de número 12 (com acréscimo da taxa para 33%), no entanto, a meta ainda está longe de ser cumprida⁷⁶.

⁷⁶ O observatório do PNE traz resultados parciais para a meta de número 12 do PNE (2014-2024) de “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”. Objetivo 1: Aumentar a porcentagem de estudantes da Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos para 50%, a chamada taxa bruta de matrícula, até 2024. Resultado parcial: Em 2015, o Brasil possuía uma taxa bruta de matrículas da Educação Superior de 34,6%. Objetivo 2: Garantir que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam na Educação Superior, até 2024, a chamada taxa líquida de matrícula. Resultado parcial: Em 2015, 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos cursavam essa etapa. Objetivo 3: Certificar que 40% das novas matrículas da Educação Superior sejam em instituições públicas, até 2024, assegurando a qualidade do ensino. Resultado parcial: Em 2016, 7,7% das novas matrículas foram no segmento público. Nesse sentido ver: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/indicadores>. Acesso em 26 mar. 2019.

Por sua vez, as metas de expansão da pós-graduação presentes no PNE (2001-2010) e PNPG (2005-2010)⁷⁷ foram atingidas.

Da mesma forma, a meta de expansão quantitativa do PNE (2014-2024) deve ser atingida antes do término de seu prazo. Trata-se da meta 14 de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014b).

Essa meta, prevista para ser alcançada até 2024, já foi atingida em termos de titulação de mestres. Além disso, a média de crescimento no número de titulações de doutorado - ano a ano - mostra que a meta de formação de doutores será atingida antes de seu prazo final⁷⁸. Destaca-se que a meta de expansão do PNE (2014-2024) está em consonância com as metas quantitativas de expansão presentes no PNPG (2011-2020) vigente.

Não se pode simplificar a questão da expansão da pós-graduação e da graduação. Embora, a criação de novas universidades e *campi* pressuponha a abertura de cursos e criação de novas vagas de graduação - o que contribui de maneira quase automática para expansão de matrículas em cursos de graduação - isso não acontece com a pós-graduação.

A criação de novos programas/cursos de pós-graduação obedece a regras distintas daquelas relacionadas à graduação. Propostas de criação de cursos novos (mestrados e/ou doutorados) somente são autorizadas após passarem por avaliação pela CAPES, mesmo para as universidades, que possuem autonomia universitária, conforme as normas vigentes⁷⁹.

A avaliação da pós-graduação é feita com base em critérios estabelecidos pela CAPES.

Para o caso de MS o movimento de expansão da pós-graduação comparado ao da graduação nas universidades federais é significativamente maior, conforme se pode verificar ao se cotejarem os dados das tabelas 18 e 19:

⁷⁷ O PNPG inclusive cita as metas 15 e 16 do PNE vigente à época e traz metas de expansão e de orçamento para o SNPG (BRASIL, 2004).

⁷⁸ Conforme dados disponíveis no GEOCAPES, em 2017 foram titulados 50.306 mestres nos cursos de mestrado acadêmico e 10.841 mestres nos cursos de mestrado profissional. No mesmo ano foram titulados 21.591 doutores. Nesse sentido ver: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 21 fev. 2019. A média de crescimento das titulações no doutorado é de mais ou menos 1.500 novos doutores ao ano.

⁷⁹ Destaca-se que o Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Esse Decreto trata especificamente da graduação e pós-graduação lato sensu e revoga o Decreto 5.773/2006.

Tabela 18 - Evolução do total de matrículas e conclusões em cursos de graduação presencial em universidades federais – MS (2003/2017)

Ano	Matrículas	Conclusões
2003	14.660	2.430
2017	24.559	2.669
%	67,5%	9,8%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no censo da educação superior do INEP.

Os dados da tabela 18 mostram o crescimento percentual de 67,5% e de 9,8% no total de matrículas e de conclusões nos cursos de graduação presencial nas universidades federais em MS. Essa proporção de crescimento está abaixo da média das universidades federais no contexto nacional, que para o caso da graduação foi de 95,7% e de 63,4% (ver tabela 15) no total de matrículas e de conclusões, respectivamente.

A tabela 19 apresenta dados acerca da pós-graduação nas universidades federais em MS:

Tabela 19 - Evolução do total de matrículas e titulações em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em universidades federais – MS (2003/2017)

Ano	Matrículas	Titulações
2003	433	116
2017	2.606	732
%	501,8%	531%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no GEOCAPES.

Com base nos dados da tabela 19, observa-se que o aumento proporcional no número de matrículas e de titulações nos programas de pós-graduação das universidades federais em MS foi de 501,8% e de 531% respectivamente, no período em tela. Esse número está bem acima da média de crescimento do conjunto de universidades federais no contexto nacional que, conforme tabela 17, foi de 186,6% e de 153,9% em matrículas e em titulações, respectivamente.

O caso das universidades federais em MS é emblemático no sentido de que a ampliação de suas matrículas em programas de pós-graduação está bem acima da média de crescimento nacional, embora a expansão de matrículas na graduação esteja abaixo da média nacional.

Diante disso, infere-se que a ênfase para a expansão da educação superior nas universidades federais sul-mato-grossenses, assim como ocorre no cenário nacional, veio recair sobre a pós-graduação, mesmo que esses cursos estejam sujeitos a formas de credenciamento distintas das da graduação.

O fato é que a partir de 2003, houve no cenário brasileiro o maior aumento proporcional no total de matrículas de pós-graduação comparado ao de graduação no conjunto de universidades federais brasileiras, assim como nas universidades federais em MS. Do mesmo modo, o incremento nas matrículas de pós-graduação nessas instituições foi maior que em IES de outras esferas administrativas.

Nesse sentido, conclui-se que os programas Reuni e Expandir também tiveram sua contribuição para a expansão da pós-graduação a partir de 2003. Embora esses programas, *a priori*, fossem voltados para a expansão da graduação, a implementação desses garantiu incremento da participação das universidades federais na oferta de pós-graduação do SNPG.

Vale lembrar que, embora a expansão de matrículas na pós-graduação tenha superado o incremento de matrículas na graduação, a meta de aumento no índice de matrículas líquidas em cursos de graduação presente no PNE (2001-2010) não foi atingida (LIMA P. G., 2013). Embora essa meta tenha sido retomada no próximo PNE, não há indícios de que será alcançada. O mesmo não ocorreu com a meta de titulações na pós-graduação que foi plenamente alcançada.

Isso explicita a organização do campo universitário, particularmente das universidades federais, em torno da pós-graduação mais que da graduação. Embora passível de críticas, mas de outra forma não se teria a expansão do SNPG, especialmente, considerando que o avanço do setor privado se deu no nível de graduação.

Na próxima seção se abordará o aumento da participação das IFES na oferta de pós-graduação no SNPG.

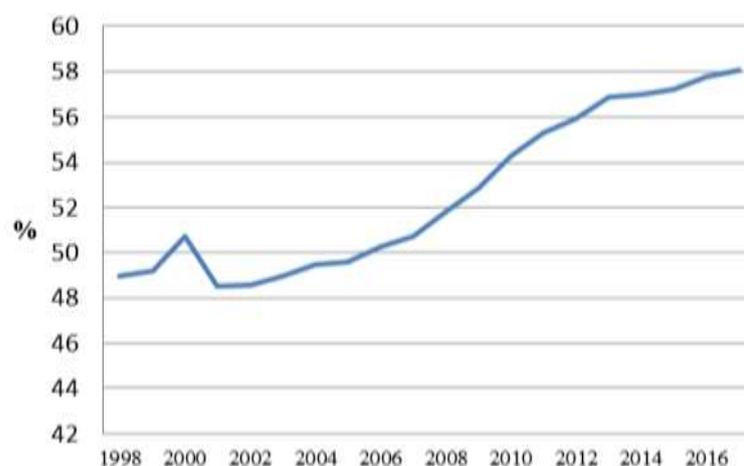
3.3.1.1 Ampliação da educação superior no contexto de políticas para expansão das IFES e sua participação proporcional no SNPG

Conforme mencionado anteriormente, não obstante a expansão do SNPG em IES de todas as esferas administrativas, o maior incremento da pós-graduação se deu no conjunto das universidades federais.

Diferentemente ao que ocorreu no período compreendido entre os anos de 1998 e 2002, a partir de 2003 o crescimento de oferta de pós-graduação nas IFES foi acompanhado pelo aumento proporcional da participação dessas instituições na oferta de pós-graduação no SNPG.

O gráfico a seguir ilustra a participação das instituições federais no montante de matrículas e de titulações em programas de pós-graduação do SNPG de 1998 até 2017.

Gráfico 2 - Participação das instituições federais no montante de matrículas e de titulações em programas de pós-graduação - Brasil (1998 - 2017)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no GEOCAPES. Nesse sentido ver: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 19 jul. 2018.

Conforme se nota no gráfico 2, a partir de 2003 visualiza-se crescimento contínuo - quase exponencial após 2006 - da participação de IES federais na oferta de pós-graduação no SNPG.

Enquanto que em 2003 as IFES congregavam 49% do total de matrículas e titulações do SNPG, em 2017 congregam 58,2%. Observa-se, com isso, a significativa recuperação da participação das IFES no montante de matrículas e titulações em programas de pós-graduação do SNPG. Com isso, as IFES se estabelecem como lócus do campo da pós-graduação no Brasil.

Ao se cotejarem a proporção de participação na formação pós-graduada das IFES com as das IES estaduais, municipais e privadas, observa-se a baixa participação da rede privada e das municipais no ano de 2017. No referido ano, as IES municipais responderam por 0,4% do montante de titulações e de matrículas no SNPG e as privadas por 15,9% (BRASIL, 2018a).

Nota-se inclusive, a redução da participação das IES privadas na oferta de pós-graduação no período. Essas, que em 2003 eram responsáveis por 17,6% do total de

matrículas e de titulações no SNPG, em 2017 respondem por 15,9%. Com isso, observa-se que, de maneira distinta ao que ocorreu no período que compreendeu os anos de 1998 até 2002, as políticas expansionistas, implementadas a partir de 2003, tiveram mais efeitos para a expansão da oferta de pós-graduação nas instituições federais do que nas privadas.

Por sua vez, no ano de 2017, as IES estaduais responderam por 25,5% do montante de titulações e matrículas no SNPG. Destaca-se que, embora essas instituições tenham participação razoável na oferta de pós-graduação nacional, seus programas de pós-graduação estão majoritariamente concentrados no estado de São Paulo⁸⁰.

Ainda que as IES estaduais paulistas tenham papel de destaque no campo da pós-graduação brasileira, seu potencial de contribuição para amenizar a questão das assimetrias regionais se dá de forma indireta, por meio da oferta de formação.

De todo modo, no período em tela, o padrão mais ou menos específico de crescimento da oferta de pós-graduação nas IFES fez com que essas permanecessem responsáveis majoritárias pela formação pós-graduada no Brasil. Embora se possa argumentar que nem todas as instituições mantidas pela União sejam organizadas academicamente como universidade, é importante destacar que, do conjunto de programas de pós-graduação sediados em instituições federais, mais de 90% estão nas universidades federais.

Com isso, se visualiza a significativa participação das universidades federais na oferta de pós-graduação no SNPG. Inclusive, por sua distribuição no território nacional, em que existe pelo menos uma universidade federal em cada unidade da federação. Embora não tenha resolvido a questão das assimetrias regionais, a expansão da pós-graduação nas universidades federais contribuiu ao menos para amenizar essa questão⁸¹.

Considerando o período de vigência dos programas Expandir e Reuni, pode-se inferir que esses programas contribuíram diretamente para a expansão da pós-graduação nas universidades federais a partir de 2003. Ainda que os programas Expandir e Reuni não tenham sido os únicos voltados para a expansão de graduação ou de pós-graduação no período de sua vigência, esses programas viabilizaram certa recuperação em termos de financiamento e de pessoal das universidades federais no período.

Destaca-se que a oferta de pós-graduação se manteve crescente após o ano de 2012, que se refere ao final do programa Reuni. Esse crescimento é marcado pela continuidade

⁸⁰ Ressalta-se que, de acordo com dados do GEOCAPES, no ano de 2017, do total de 92.217 discentes de pós-graduação matriculados e titulados em IES estaduais, 55.077, ou seja, quase 60%, pertenciam à USP, Unicamp e UNESP que são as três universidades mantidas pelo governo do estado de São Paulo.

⁸¹ Esse assunto será analisado no próximo capítulo para o caso do MS.

mesmo a partir de 2016, quando a crise nos recursos públicos instalada no cenário brasileiro culminou com a Emenda Constitucional⁸² n. 95/2016.

Além disso, conforme mencionado anteriormente, a criação de novas universidades federais e novos *campi* veio contribuir para minimizar a questão das assimetrias na distribuição de educação superior no país, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Esse é o assunto da próxima seção.

3.3.2 A questão das assimetrias regionais na distribuição do SNPG

Assimetrias regionais, mesorregionais e entre áreas de conhecimento se constituem como preocupação desde o primeiro PNPG, elaborado na década de 1970. O I PNPG (1975-1979) considerou como uma de suas diretrizes o planejamento da expansão do SNPG com vistas à distribuição mais equilibrada entre áreas de conhecimento e entre regiões do País. A distribuição do SNPG minimizaria a pressão da demanda suportada pelo sistema universitário.

Essa questão voltou a ser tratada em todos os demais PNPGs, e, embora tenha tido alguma melhora na distribuição do SNPG, a região Sudeste do Brasil concentra sozinha 45% do total de programas de pós-graduação do país.

Os dados da tabela a seguir explicitam a distribuição proporcional de programas de pós-graduação nas cinco regiões brasileiras, no período que compreende os anos de 1998 até 2017.

⁸² Essa emenda instituiu o Novo Regime Fiscal. Esse regime fixa limites para as despesas da União, no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social. Nesse sentido ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.

Tabela 20 - Distribuição proporcional dos programas de pós-graduação nas regiões brasileiras
(1998/2017)

Região	1998	%	2006	%	2017	%
SE	773	61,4	1.181	52,1	1.916	44,6
S	217	17,2	449	19,8	925	21,5
CO	66	5,2	156	6,9	390	9,1
NE	179	14,2	386	17	868	20,2
N	24	1,9	93	4,1	236	5,5
Total	1.259		2.265		4.296	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no GEOCAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 17 set. 2019.

Legenda: SE=Sudeste; S=sul; CO=Centro-Oeste; NE=Nordeste; N=Norte.

Pode-se notar nos dados da tabela 20 que, apesar da melhora na distribuição de programas de pós-graduação nas regiões do Brasil ao longo dos anos, esses ainda estão majoritariamente concentrados na região Sudeste. As regiões Norte e Centro-Oeste são as que possuem menos programas de pós-graduação.

O maior incremento proporcional foi observado na região Nordeste, que aumentou sua participação na oferta de cursos de pós-graduação no SNPG em seis pontos percentuais ao longo do período. Por sua vez, menores crescimentos são registrados nas regiões Norte e Centro-Oeste, cujo aumento de participação no SNPG foi de apenas 3,6 e 3,9 pontos percentuais respectivamente.

Destaca-se que, se não fosse Brasília a região Centro Oeste seria ainda mais similar à região Norte, que possui menor número de programas de pós-graduação do SNPG.

É importante enfatizar que, embora exista concentração de cursos na região Sudeste do Brasil, ao se cotejarem dados de matrículas e de titulações, que se referem à distribuição discente de pós-graduação no SNPG, com dados populacionais, nota-se que a região mais beneficiada pela expansão que ocorreu nos últimos anos é a região Sul.

Os dados da tabela a seguir mostram a concentração de discentes para cada cem mil habitantes nas cinco regiões brasileiras:

Tabela 21 - Distribuição de discentes de pós-graduação matriculados e titulados nas regiões brasileiras para cada 100 mil habitantes (1998/2017)

Ano	SE	S	CO	NE	N	Total
1998	97	58	25	17	8	57
2006	133	116	73	43	30	93
2017	205	250	163	116	93	174

Fonte: Elaborada pela autora com base no GEOCAPES e Estimativas da População do IBGE (BRASIL, 2019b).

Os dados da tabela 21 explicitam que todas as regiões do Brasil tiveram relativa melhora na distribuição de discentes de pós-graduação (matriculados e titulados) comparada ao total de sua população no período em tela. Em 2017, a região Sudeste contava com 205 discentes (entre matriculados e titulados) de pós-graduação para cada cem mil habitantes, a região Sul com 250, a região Centro-Oeste com 163, a região Nordeste com 116 e a região Norte com 93 respectivamente.

Conforme se pode notar nos dados da tabela 21, se em 1998 a concentração de discentes de pós-graduação se dava na região Sudeste, em 2017 é a região Sul a mais densa em termos de discentes do SNPG.

Pode-se afirmar que um dos fatores que contribuíram para essa situação, refere-se ao quantitativo populacional de cada região. Confrontando os dados das tabelas 20 e 21 com dados censitários (BRASIL, 2019b), percebe-se que, embora a região Sul concentre menos da metade do número de programas de pós-graduação da região Sudeste, a população dessa última é quase três vezes maior que a da primeira.

Ademais, conforme dados constantes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - do IBGE (BRASIL, 2018b), a taxa ajustada de frequência líquida (estudantes de 18 a 24 anos) no ensino superior é de 29,1% do total de jovens de 18 a 24 anos de idade residentes na região Sul do país. Na região Sudeste esse índice é igual a 25,8%.

Esses dados sinalizam para a menor distorção idade série na educação superior com relação aos residentes da região Sul do Brasil. Esse fator, associado ao melhor fluxo de matrículas na região, indica maior capital cultural da população da região Sul, inclusive com relação às demais regiões do país, uma vez que a taxa líquida de matrículas de educação superior na região Sul está acima da média nacional.

Nesse sentido, embora o SNPG ainda concentre maior número de programas de pós-graduação na região Sudeste, pode-se inferir que existe tendência à distribuição do campo acadêmico em direção à região Sul do país. Com relação a isso, no início dos anos 2000 Guimarães, Lourenço e Cosac (2001) apontaram que desde os anos de 1990 se visualizava significativa descentralização da formação de doutores dos centros tradicionais, Rio de Janeiro e São Paulo, em direção às regiões Sul e Nordeste do Brasil.

Conforme mencionado anteriormente, em termos de quantitativo de programas de pós-graduação e de discentes, a região Norte fica atrás da região Centro-Oeste em razão do Distrito Federal. A política de expansão da pós-graduação foi enfatizada na capital brasileira desde a criação da Universidade de Brasília (UnB)⁸³ nos anos 1960, inclusive por meio da importação de docentes.

Nota-se que os dados das tabelas evidenciam que, embora tenha tido expansão no período, o SNPG ainda poderia crescer significativamente, em especial, nas regiões fora do eixo Sul/Sudeste.

Nesse contexto, chama-se a atenção para as assimetrias no interior da região Centro-Oeste, em que historicamente a maioria dos cursos está concentrada no Distrito Federal, embora não se saiba se essa tendência se manterá devido ao comportamento dos dados. Isso pode ser notado na tabela a seguir.

Tabela 22 - Distribuição proporcional de programas de pós-graduação - região Centro-Oeste (1998/2017)

UF	1998	%	2006	%	2017	%
MS	7	10,6%	23	14,7%	72	20,6%
MT	3	4,5%	16	10,3%	60	17,1%
GO	14	21,2%	44	28,2%	105	30,0%
DF	42	63,6%	73	46,8%	114	32,6%
Total	66		156		350	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no GEOCAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 17 set. 2019.

⁸³ A Universidade de Brasília foi fundada em 21 de abril de 1962. Nesse sentido ver: <https://www.unb.br/a-unb/historia>. Acesso em 1 abr. 2019.

Conforme se observa nos dados da tabela 22, o Distrito Federal, que em 1998 concentrava 63,3% dos programas de pós-graduação na região Centro-Oeste, reduziu sua participação para 32,6% no ano de 2017. No mesmo período houve aumento da participação dos demais estados dessa região.

Nota-se na tabela 22, que quanto menor a base maior o crescimento proporcional no número de programas de pós-graduação. Como exemplo, cita-se o estado de Mato Grosso (MT), que aumentou sua participação proporcional na oferta de pós-graduação na região Centro-Oeste de 3% para 17,1%. A participação de MS aumentou dez pontos percentuais ao longo desses anos. A participação de Goiás aumentou 8,8 pontos percentuais e de Brasília houve redução de quase 30 pontos percentuais.

O maior incremento no número de programas de pós-graduação em MS e em MT ocorreu entre 2006 e 2017. Nessas unidades da federação, os programas de pós-graduação estão majoritariamente concentrados em universidades federais.

Com isso, percebe-se que as políticas expansionistas do governo federal tiveram papel importante na expansão da pós-graduação também em unidades da federação localizadas fora do eixo Sul-Sudeste. Particularmente no caso de MS, cujas universidades federais concentravam 73,9% do total de matrículas em programas de pós-graduação em 2006 e 76,4% em 2017.

Apesar da melhora nos indicadores de oferta de pós-graduação no SNPG, a questão das assimetrias regionais ainda é um assunto complexo. O enfrentamento dessa questão demanda políticas efetivas que possam, de fato, contemplar programas de pós-graduação em instituições localizadas fora dos grandes centros demográficos nacionais. As políticas devem pautar suas ações no enfrentamento de dificuldades relacionadas, inclusive à menor circulação do campo acadêmico em determinadas regiões e mesorregiões brasileiras.

A questão do financiamento de pesquisa no contexto recente, em que se visualiza o contingenciamento no orçamento público para a pesquisa, é o assunto da próxima seção.

3.3.3 Expansão da pós-graduação e o contexto recente de financiamento de pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, o crescimento do SNPG em IES públicas tem sido contínuo, mesmo a partir de 2016, quando a crise nos recursos públicos que se instalou no cenário brasileiro culminou com a Emenda Constitucional n. 95/2016.

A crise nos recursos públicos implicou na significativa redução do orçamento público voltado para a pesquisa científica no Brasil, sobretudo a partir de 2015.

O quadro a seguir traz os recursos financeiros liquidados, todas as fontes, a preços de dezembro de 2018, corrigidos pelo IPCA para MCTIC, CNPq, MEC e CAPES, no período de 2010 até 2018.

Quadro 3 - Recursos financeiros liquidados, todas as fontes, a preços de dezembro de 2018, corrigidos pelo IPCA para MCTIC, CNPq, MEC e CAPES, no período de 2010 a 2018

Ano	MCTIC	CNPq	MEC	CAPES
2010	12.221.572.765	1.919.011.030	88.786.711.562	3.273.715.309
2011	10.052.817.736	1.902.291.846	98.338.235.049	4.223.080.937
2012	10.691.147.941	2.314.529.492	110.554.697.076	5.152.253.600
2013	12.980.866.650	3.202.710.091	115.981.331.833	6.628.543.181
2014	11.513.728.716	2.746.308.009	119.466.079.004	7.196.552.073
2015	7.409.811.975	1.898.158.553	103.591.139.454	9.059.133.656
2016	6.666.453.335	1.409.323.458	99.052.888.031	5.510.932.868
2017	8.855.862.187	1.410.910.031	105.535.489.413	4.287.196.638
2018	9.311.134.705	1.377.064.136	112.236.130.127	3.640.702.279

Fonte: Elaborado por João Ferreira de Oliveira e Nelson Cardoso Amaral (docentes da UFG)⁸⁴.

Obs.: Fator de multiplicação para IPCA em janeiro de 2017: 2010 (1,638); 2011 (1,536); 2012 (1,457); 2013 (1,372); 2014 (1,290); 2015 (1,183); 2016 (1,088); 2016 (1,088); 2016 (1,088). Cálculos produzidos por Nelson Cardoso Amaral, professor da UFG.

Conforme se pode notar no quadro 3, houve redução dos recursos públicos destinados às instituições ligadas ao fomento de pesquisas/pós-graduação em 2016 com relação ao ano de 2015.

Registra-se a contínua redução no orçamento geral da CAPES. Isso refletiu no arrefecimento dos principais recursos destinados à manutenção de programas de pós-graduação do SNPG, como é o caso do PROAP (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016). Nesse contexto, embora não sem resistências, observam-se intenções do poder público de reduzir ainda mais o orçamento para pesquisa, inclusive com relação às cotas de bolsas.

Destaca-se que, na oportunidade de discussão do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) para a definição do orçamento da União para o ano de 2019, ocorrido em julho de 2018, propôs-se a redução do orçamento da CAPES, com relação ao ano anterior.

⁸⁴ Registro agradecimento ao professor João Ferreira de Oliveira por ceder o quadro para fazer parte desta Tese.

Isso fez com que o presidente da CAPES, Abilio Baeta Neves, enviasse um ofício ao ministro da Educação⁸⁵, Rossieli Soares, informando que, caso não houvesse mudanças no orçamento para 2019, o órgão teria que suspender, a partir de agosto de 2019, o pagamento de quase 200 mil bolsas de estudos e pesquisas. Após a divulgação do ofício, o governo garantiu que não haveria cortes nas bolsas⁸⁶.

No presente ano de 2019, o governo voltou a anunciar redução no orçamento da CAPES, com corte de número significativo de bolsas ociosas e a não implementação de novas bolsas⁸⁷. Ou seja, a insegurança quanto ao financiamento da pós-graduação permanece e se aprofunda no atual cenário brasileiro.

A redução nos recursos do MCTIC refletiu no orçamento destinado aos Fundos Setoriais administrados pela Finep. O quadro a seguir traz os valores referentes ao total geral dos 14 fundos setoriais e o valor destinado a um fundo setorial específico que se refere à infraestrutura (CTInfra).

O CTInfra tem como objetivo a modernização e ampliação da infraestrutura e dos serviços de apoio à pesquisa desenvolvida em instituições públicas de ensino superior e de pesquisa brasileiras (construção ou reforma de laboratórios e compra de equipamentos).

⁸⁵ Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8954-o-orcamento-de-2019-e-a-incerteza-do-investimento-na-educacao-publica>. Acesso em 22 nov. 2018.

⁸⁶ Nesse sentido ver: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/ministro-diz-que-orcamento-da-educacao-deve-crescer-em-2019>. Acesso em 22 nov. 2018.

⁸⁷ Nesse sentido ver: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/capes-anuncia-corte-de-5613-bolsas-de-pos-graduacao-para-este-ano>. Acesso em 4 set. 2019.

Quadro 4 - FNDCT - Relatório de Execução Orçamentária e Financeira (2014-2018)

Discriminação	Orçamento Aprovado	Orçamento Utilizado
Fundos Setoriais- Finep		
2014	1.110.188.659,00	516.186.206,00
2015	517.782.015,00	195.683.444,00
2016	349.686.733,00	342.828.252,00
2017	349.938.347,00	207.751.664,00
2018	200.498.271,00	132.196.733,00
Infraestrutura – CTInfra		
2014	346.770.000,00	317.042.589,00
2015	300.000.000,00	102.096.129,00
2016	214.425.037,00	213.746.578,00
2017	215.512.487,00	173.010.528,00
2018	157.107.235,00	116.931.427,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados no site da Finep. Execução orçamentária e financeira. Nesse sentido ver: <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/fontes-de-recurso/fndct-fundo-nacional-de-desenvolvimento-cientifico-e-tecnologico>. Acesso em 6 nov. 2018.

Com base nos dados disponíveis no quadro 4, observa-se que houve significativa redução tanto no montante destinado aos fundos setoriais, de forma geral, como no orçamento específico do fundo setorial CTInfra. A redução se deu nos orçamentos aprovados e utilizados.

Outro exemplo, que ilustra redução nos recursos tanto do CNPq como de repasses do MCTIC, refere-se ao fomento de pesquisas por meio do Edital Universal. O montante de recursos financeiros desse Edital é composto por recursos do CNPq e dos fundos setoriais.

Além de abranger todas as áreas de conhecimento, os editais na modalidade Universal do CNPq/MCTIC destinam 30% do valor global de seus recursos para as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil.

Isso, em tese, contribui para minimizar questões relacionadas às assimetrias regionais. A reserva deveria garantir que as regiões Sul e Sudeste não abocanhassem ainda mais que 70% do montante de recursos do referido Edital.

O orçamento destinado ao financiamento por meio do Edital Universal sofreu redução em seus investimentos anuais. Desde 2014 esse Edital é publicado somente a cada dois anos, o que divide o montante total destinado ao investimento por ano.

O quadro a seguir traz o valor global das chamadas na modalidade Edital Universal para todas as áreas de conhecimento (recursos do CNPq em conjunto com o MCTIC):

Quadro 5 - Editais - Chamada Universal – MCTC/CNPq (2008-2018)

Ano	Edital	Valor Global
2008	Edital MCT/CNPq n. 014/2008 – Universal	R\$ 100.000.000,00
2009	Edital MCT/CNPq n. 14/2009 – Universal	R\$ 100.000.000,00
2010	Edital MCT/CNPq n. 014/2010 – Universal	R\$ 120.000.000,00
2011	Universal- CNPq n. 14/2011	R\$ 120.000.000,00
2012	Chamada Universal - MCTI/CNPq n. 14/2012	R\$ 130.000.000,00
2013	Chamada Universal - MCTI/CNPq n. 14/2013	R\$ 170.000.000,00
2014	Chamada Universal - MCTI/CNPq n. 14/2014	R\$ 200.000.000,00
2015	-	-
2016	Chamada Universal - MCTI/CNPq n. 01/2016	R\$ 200.000.000,00
2017	-	-
2018	Chamada Universal - MCTIC/CNPq n. 28/2018	R\$ 200.000.000,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais disponíveis no site do CNPq. Nesse sentido ver: http://memoria.cnpq.br/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&buscaModo=textual&tmp=1541522682029. Acesso em 6 nov. 2018.

Com base nos dados do quadro 5, pode-se observar que a regularidade de publicação anual do Edital Universal foi quebrada desde 2015⁸⁸. Embora o montante total de recursos financeiros tenha aumentado a cada Edital, o intervalo de publicação de dois anos implica na substantiva redução dos recursos anuais destinados à pesquisa nessa modalidade.

Nesse cenário, somada à questão da redução de recursos financeiros para a pesquisa, observa-se a ausência de políticas focadas para a pós-graduação, embora se tenham metas de expansão no PNPG e no PNE vigentes, inclusive com relação à qualificação de docentes da educação básica.

O que se observa no ano de 2018 é que houve apenas alguns fundos para financiamento de pesquisas em áreas específicas, além do Edital Universal que já fora publicado com certo atraso.

⁸⁸ Desde 2014 a Chamada Universal CNPq é publicada a cada dois anos. Nesse sentido ver: http://memoria.cnpq.br/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&buscaModo=textual&tmp=1554213055762. Acesso em 2 abr. 2019.

Conforme mencionado anteriormente, em 2019 continuam os cortes orçamentários nos recursos para as universidades, para a pós-graduação e para a pesquisa, tanto em termos de custeio como de bolsas.

Percebe-se com isso, um cenário de incertezas em termos de financiamento e expansão da educação superior pública, inclusive com relação à pós-graduação nos próximos anos. O cenário mais recente é diferente do visualizado no período que compreendeu os anos de 2003 até mais ou menos 2015, em que as políticas implementadas trouxeram certa recuperação no orçamento das IFES.

As incertezas se aprofundam ainda mais quando se observam, desde 2016, inclusões e alterações na legislação referente à pós-graduação, à educação à distância e à ciência, tecnologia e inovação. Algumas dessas mudanças estão citadas no quadro a seguir.

Quadro 6 - Alterações significativas na base legal que trata da pós-graduação, EaD e CT&I a partir de 2016

Instrumento legal	Objeto
Lei n. 13.243/2016	Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.
Decreto n. 8.754/2016	Altera o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto n. 9.235/2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Decreto n. 9.057/2017	Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto n. 9.283/2018	Regulamenta a Lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei n.º 13.243, de 11 de janeiro de 2016, o art. 24, § 3º, e o art. 32, § 7º, da Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993, o art. 1º da Lei n.º 8.010, de 29 de março de 1990, e o art. 2º, caput, inciso I, alínea "g", da Lei n.º 8.032, de 12 de abril de 1990, e altera o Decreto n.º 6.759, de 5 de fevereiro de 2009, para estabelecer medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.
Portaria Normativa n. 22/2016	Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e o reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.

Continua

Quadro 6 - Alterações significativas na base legal que trata da pós-graduação, EaD e CT&I a partir de 2016

Instrumento legal	Objeto
Portaria Normativa MEC n. 11/2017	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.
Portaria Normativa n. 22/2017	Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de Educação Superior e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades presencial e a distância, integrantes do sistema federal de ensino.
Res. CNE/CES n. 3/2016	Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Res. CNE/CES n. 7/2017	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Res. CNE/CES n. 1/2018	Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências.
Portaria n. 389/2017	Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Resolução CNE/CES n. 4/2018	Altera o inciso I do artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9394/1996, e dá outras providências.
Portaria CAPES n. 131/2017	Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais.
Portaria CAPES n. 61/2017	Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede (Proeb) custeados pela CAPES.
Portaria CAPES n. 275/2018	Dispõe sobre os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na modalidade a distância.

Fonte: Quadro elaborado por João Ferreira de Oliveira (professor da UFG)⁸⁹.

Mudanças na legislação, bem como cortes orçamentários para universidades federais, para pós-graduação e pesquisa, continuam no presente ano de 2019.

Embora a avaliação de mudanças e incrementos recentes na legislação educacional, tanto a citada como outras não relacionadas aqui, fuja do escopo da presente Tese, chama-se a

⁸⁹ Registro agradecimento ao professor João Ferreira de Oliveira por ceder o quadro para utilização na presente Tese.

atenção para a importância de se pensarem as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional brasileiro.

Conforme aponta Bourdieu (2017), rupturas com situações anteriores, resultantes de situações de crise, se dão particularmente “pela adição contínua de acontecimentos ordinários” (p. 209). Nesse sentido, novas pesquisas deverão analisar os impactos dessas mudanças sobre o desenvolvimento da pós-graduação, do sistema educacional e do país como um todo.

Assim como ocorreu nos anos de 1980 e 1990, o arrefecimento da expansão da pós-graduação no período mais recente foi devido ao quadro de crises instalado no cenário brasileiro desde 2016. Além disso, ao que tudo indica, os governos mais recentes voltam a priorizar mecanismos neoliberais nas políticas públicas, inclusive por meio de congelamento dos recursos públicos destinados às políticas sociais, conforme se mencionou anteriormente.

De todo modo, historicamente a pós-graduação se desenvolveu no país pela própria dinâmica do campo, que permitiu aumento de controle por parte do órgão gestor.

A dinâmica do sistema de educação superior contribuiu sobremaneira para a expansão da pós-graduação. Conforme mencionado anteriormente, na segunda metade da década de 1990 a nova LDB atrelou a formação pós-graduada ao conceito de universidade.

Com isso, a pós-graduação deixou de ser somente uma questão de carreira docente e passou a compor o conceito de instituição universitária, que, para ser assim qualificada, necessita de quadros de mestres e/ou doutores. O desenvolvimento da pós-graduação permaneceu intrinsecamente relacionado à expansão da graduação, que também se intensificou no período.

A concepção de pós-graduação explicitada no processo avaliativo desde 1998 se voltou para a institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa e seus produtos. Pelo menos no que tange à pesquisa, isso vai ao encontro da percepção de universidade calcada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/1988).

O capital simbólico valorizado no campo da pós-graduação é associado à produção do conhecimento, atestada por instrumentos, como é o caso da bolsa de produtividade em pesquisa e suas congêneres. Com isso, multiplicam-se os títulos que legitimam e distinguem os agentes nesse campo.

Além de bolsas de produtividade em pesquisa/tecnologia destinadas aos docentes pesquisadores, outros mecanismos, como o currículo Lattes e o Prêmio CAPES de Teses, têm

sido enfatizados no campo da pós-graduação por trazerem visibilidade e distinção aos seus agentes.

Assim, ao mesmo tempo que as políticas expansionistas vieram contribuir para responder a demanda por diplomas raros, que o mercado ainda não tomou para si, o aumento no número de diplomados também fez com que se agreguem instrumentos de legitimação no campo, tanto entre os próprios pesquisadores quanto para a sociedade em geral.

De qualquer forma, é possível que nos próximos anos os investimentos públicos nas políticas sociais continuem sendo prejudicados pelo constante contingenciamento nos gastos públicos, bem como pela busca/adoção de novas lógicas na administração pública⁹⁰.

Nesse sentido, embora se saiba que é necessário tomar cuidado com a “atenção imediata ao imediato” (BOURDIEU, 2017, p. 208), considera-se que outras tendências venham influenciar o crescimento da pós-graduação. Como por exemplo, por meio da aproximação com o setor empresarial, particularmente em razão do crescimento de cursos na modalidade profissional⁹¹ e da ênfase para a tecnologia e inovação para o financiamento de pesquisas.

Se lógicas de contingenciamento orçamentário continuarem sendo adotadas pelo poder central é provável que haja estagnação do setor público universitário⁹². Nesse cenário, a ênfase na inovação tecnológica poderá fazer com que a pós-graduação redirecione seu papel para a formação do pesquisador a ser absorvido pelo setor privado.

Nesse caso, a busca de titulação ficaria menos atrelada à formação docente de nível superior, muito embora não se tenham sinais efetivos de que o setor privado esteja realmente disposto a investir em pesquisa e inovação (CASTRO; SOUZA, 2012; PIRES; QUINTELLA, 2015).

Em todo caso, é importante destacar que a pós-graduação expandiu-se mais que a graduação no período que abarca os anos de 2003 até 2016. Além disso, houve relativa melhora na distribuição do SNPG nas diversas regiões do país, muito embora as assimetrias

⁹⁰ Exemplo disso seria o programa Future-se, lançado pelo governo federal, cuja adesão ou não está em discussão pelas universidades federais. Esse programa tem sido criticado pela potencial ameaça à autonomia universitária. Nesse sentido ver: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/14/mais-de-40-federais-criticam-future-se-duas-rejeitam-adesao-ao-projeto.htm>. Acesso em 16 set. 2019.

⁹¹ Cumpre destacar que no ano de 2019 o SNPG conta com 842 cursos de mestrado profissional e 27 de doutorado profissional recomendados pela CAPES, já em funcionamento. Nesse sentido ver: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=h-TXaCtN7KCQ5QPI+SQRU2-C.sucupira-213>. Acesso em 1 abr. 2019.

⁹² Lembrando que é o setor público que mais absorve docentes doutores, já que as privadas não tem interesse em aumentar suas despesas com pessoal. De acordo com dados do INEP (BRASIL, 2018d), no ano de 2017, do total de 160.827 docentes com título de doutor, mais de 68% atuam no setor público.

regionais e intra-regionais ainda se constituam como preocupação a ser tratada nas políticas governamentais.

O próximo capítulo busca, com base nos dados acerca da evolução de pessoal, identificar as condições materiais a que se deu a expansão da pós-graduação nas universidades federais em Mato Grosso do Sul no contexto das políticas expansionistas do governo central dos anos de 2003 até 2016.

4 CONDIÇÕES MATERIAS PARA EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EVOLUÇÃO DO CORPO DOCENTE

O presente capítulo possui como objetivo identificar as condições materiais para a expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, a partir das políticas do governo federal.

Com base em dados acerca da evolução de pessoal, particularmente docente, das universidades federais em MS, buscar-se-á analisar a contribuição dessa base para o movimento de expansão da pós-graduação, que se deu no contexto das políticas para a expansão das universidades federais.

Para tanto, o capítulo é dividido em três seções. A primeira introduz dados gerais sobre a educação superior em MS, com ênfase para as duas universidades federais existentes no estado. A segunda seção busca refletir sobre as condições materiais para a expansão da pós-graduação em MS e a terceira trata da formação do quadro de docentes da pós-graduação nas universidades federais em MS.

4.1 Educação superior em Mato Grosso do Sul: características gerais

O estado de MS localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil. De acordo com dados do IBGE, no ano de 2018 o estado possuía população estimada de 2.748.023 habitantes (BRASIL, 2019b). Quanto ao sistema de educação superior, segundo dados do censo da educação superior do INEP, o MS contava com 28 instituições de educação superior em 2017.

Desse total de IES em MS, quatro são instituições públicas, das quais uma universidade mantida pelo governo do estado de MS, um instituto científico e tecnológico e duas universidades mantidas pela União. As demais 24 IES pertencem ao setor privado, das quais duas organizadas academicamente como universidade, duas como centro universitário e 20 como faculdade. Além dessas instituições, existem vários polos de educação à distância distribuídos nos municípios do estado.

Embora a educação superior em MS seja marcadamente diversificada, a maior parte de suas matrículas concentra-se em universidades. Segundo dados do censo da educação superior

do INEP⁹³ de 2017 (BRASIL, 2018d), 63,7% do total de matrículas em cursos de graduação presencial concentram-se em universidades públicas e privadas localizadas no estado. Esse percentual está acima da média nacional que é de 49,8%.

Da mesma forma, 36,6% das matrículas em cursos de graduação está no setor público. Apesar da constatação de que a educação superior em MS é majoritariamente privatizada, nota-se que a proporção de matrículas de graduação no setor público em MS está acima da média nacional que é igual a 28,8%.

A UFMS e UFGD são as duas universidades federais localizadas em MS. A UFMS foi criada pela Lei Federal n. 6.674, de 5 de julho de 1979, a partir da federalização da, à época denominada, Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMT) ocorrida em razão da divisão do estado de Mato Grosso.

Desde sua criação, a UFMS possuía centros/institutos localizados nas cidades de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas, Aquidauana e Dourados. O instituto de Campo Grande teve origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande. Os institutos de Corumbá e Três Lagoas foram criados em 1967. Os centros pedagógicos de Aquidauana e de Dourados foram criados em 1970.

No presente ano de 2019, a estrutura *multicampi* da UFMS comporta na capital do estado um conjunto de unidades acadêmicas e sede de reitoria - denominados Cidade Universitária - e mais nove *campi* distribuídos no interior do estado⁹⁴.

A UFGD foi criada pela Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento do antigo *campus* de Dourados da UFMS⁹⁵. A UFGD teve atividades iniciadas em 2006 e é estruturada em um único *campus* composto por sede de reitoria e unidades localizadas na cidade de Dourados, interior do estado.

Ambas as universidades UFMS e UFGD possuem polos de educação à distância distribuídos na região que compreende o estado de MS.

No ano de 2017, as universidades federais em MS concentravam 24.559 matrículas em cursos de graduação presencial, das quais 9.810 na capital e 14.749 no interior. Além desse total de matrículas em cursos de graduação presencial, as duas universidades agregam 1.952 matrículas em cursos de graduação na modalidade à distância.

⁹³ Ano do último censo da educação superior divulgado pelo INEP. Nesse sentido ver: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 5 set. 2019.

⁹⁴ A UFMS mantém *campi* nas cidades: Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Também havia o *campus* de Bonito, mas foi desativado. Nesse sentido ver: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acesso em 15 abr. 2019.

⁹⁵ O *campus* de Dourados da UFMS era denominado Centro Universitário de Dourados (CEUD). Nesse sentido ver: <https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>. Acesso em 5 set. 2019.

Os números referentes às matrículas distribuídas nos *campi* e polos das duas universidades federais em MS indicam a importante contribuição dessas instituições no sentido de interiorizar a oferta de educação superior no estado.

Em seu conjunto as universidades federais em MS respondem por 27,1% do total de alunos matriculados em cursos de graduação presencial no estado.

Quanto à pós-graduação, de acordo com dados disponíveis no GEOCAPES, os programas de pós-graduação em MS somavam 4.750 discentes, dos quais 3.566 matriculados e 1.184 titulados em 2018. No mesmo ano, foram contabilizados 2.327 discentes, entre matriculados e titulados, nos programas de pós-graduação da UFMS e 1.188 nos programas de pós-graduação da UFGD.

Com isso, as duas instituições respondiam por 74,7% do total de matrículas e titulações em programas de pós-graduação em MS no ano de 2018.

O montante de matrículas em programas de pós-graduação no conjunto de IES em MS está assim distribuído: 15,8% na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)⁹⁶, 9,5% nas IES privadas e 74,7% nas IFES⁹⁷. Registra-se a ausência de IES municipais em MS.

A distribuição de matrículas do total de programas de pós-graduação do SNPG é igual a 25,3% nas IES estaduais; 15,1% nas privadas; 59,2% nas IFES e 0,4% nas municipais.

A distribuição proporcional de matrículas em programas de pós-graduação em MS difere da distribuição proporcional visualizada no cenário nacional. A concentração de matrículas em programas de pós-graduação nas federais em MS está acima da média nacional, enquanto que a proporção nas estaduais e privadas está abaixo da visualizada no cenário nacional.

Isso mostra a centralidade das universidades federais para a pós-graduação em MS, especialmente, considerando que as demais IFES no estado somente começaram a ofertar programas de pós-graduação a partir de 2018.

Cumprido destacar que havia 811 discentes entre matriculados e titulados em programas de pós-graduação no conjunto de IES em MS no ano de 2003. Conforme mencionado anteriormente, esse número passa a ser igual a 4.750 em 2018, o que reflete um crescimento aproximado de 485% em termos de matrículas e titulações no conjunto dos programas de pós-graduação das IES em MS.

⁹⁶ Única IES mantida pelo governo do estado de MS. Nesse sentido ver: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 5 set. 2019.

⁹⁷ Além da UFMS e UFGD há o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e uma unidade da Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ). A FIOCRUZ/MS e o IFMS passam a ofertar vagas para programas de pós-graduação a partir de 2018. Nesse sentido ver: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 5 set. 2019.

Em 2003, havia 549 discentes de pós-graduação na UFMS - até então única universidade federal existente no estado. Em 2018 as duas universidades federais em MS (UFMS e UFGD) contavam com 3.515 discentes de pós-graduação. O crescimento de 540% no total de discentes de pós-graduação nas universidades federais em MS explicita que a maior expansão no período em tela se deu na oferta desse nível de educação superior nessas instituições. Além disso, as universidades federais em MS agregam 80,1% do total de discentes de doutorado do estado.

Com isso, pode-se observar a relevância das universidades federais em MS tanto na oferta de graduação como na oferta de pós-graduação. Para o caso da pós-graduação, essas instituições agregam quase três quartos do total de discentes do conjunto de IES em MS.

4.2 Condições materiais para a expansão da pós-graduação em Mato Grosso do Sul

As ações implementadas para a expansão da educação superior ao longo do tempo no contexto brasileiro resultaram tanto na expansão do setor privado como na expansão do setor público.

Para as finalidades da presente Tese, o foco está no período que se inicia após o ano de 2003, no entanto em alguns momentos foi feita a comparação com o período imediatamente anterior que compreende os anos de 1998 até 2002.

No período mais recente, conforme se mencionou anteriormente, foi aperfeiçoado o FIES e criado o programa PROUNI, ambos para o setor privado. Esses programas, embora fortemente criticados pela literatura da área, por transferirem dinheiro público para instituições privadas de baixa qualidade (CHAVES; AMARAL, 2016; PEREIRA; BRITO, 2018), ainda permanecem como parte das políticas para expansão da educação superior no setor privado.

Por sua vez, os programas Expandir e Reuni, voltados para o setor público, tiveram como objetivo a expansão do conjunto de universidades federais. O programa Expandir teve início em 2003 e o Reuni em 2008, esse último com duração até 2012.

Em MS esses programas tiveram importância significativa no sentido de aumentar a oferta pública de educação superior tanto no nível de graduação como de pós-graduação.

Conforme citado anteriormente, a UFGD foi criada em 2005 no contexto do programa Expandir e teve suas atividades iniciadas em 2006. No mesmo período, a UFMS criou *campi*

no interior do estado. Ambas as universidades UFGD e UFMS aderiram o Reuni, a partir das metas de expansão do programa⁹⁸.

A tabela a seguir mostra a evolução no número de matrículas em cursos de graduação presencial nas universidades federais em MS no período que compreende os anos de 1998 até 2017.

Tabela 23 - Total de matrículas em cursos de graduação presencial total IES e universidades federais - MS (1998/2017)

Ano	Matrículas Total		Matrículas Universidades	
	IES MS	%	Federais MS	%
1998	32925	-	8727	-
2002	55824	69,5	13453	54,2
2006	67113	20,2	15414	14,6
2010	73529	9,6	17881	16,0
2014	87871	19,5	21579	20,7
2017	90598	3,1	24559	13,8
Total		175,2		181,4

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do censo da educação superior do INEP.

Conforme se nota na tabela 23, o maior crescimento proporcional no número de matrículas em cursos de graduação presencial nas universidades federais em MS ocorreu no período que compreende os anos de 1998 até 2002.

Cumprir destacar que nas universidades federais em MS, embora se observe maior expansão proporcional de matrículas em cursos de graduação no período de 1998 até 2002, a ampliação induzida pelo governo central se deu de forma precária por meio do aumento de cursos e vagas, com base na estrutura já existente nas sedes e *campi* das universidades.

Nesse sentido, a literatura da área (AMARAL, 2008a, 2008b; OLIVEIRA; DOURADO, 2003; OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006) aponta, inclusive, que os recursos do fundo público, que são destinados ao financiamento das atividades de instituições federais passaram por uma queda drástica nos anos de 1990.

Segundo Oliveira e Dourado (2003), a despeito da redução nos recursos destinados ao financiamento das atividades das universidades federais no período:

⁹⁸ Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007).

De um modo geral essas universidades viram-se pressionadas a melhorar os indicadores de eficiência e de produtividade por meio da expansão do ensino superior de graduação, o que veio a se materializar com a assinatura de protocolo de ampliação de vagas assinado pela Andifes, em 1998, bem como com a implementação da Gratificação de Estímulo à Docência, também em 1998, e com a adoção da nova matriz de financiamento que estimulava, igualmente a oferta de vagas em cursos de graduação, sobretudo em cursos noturnos e em *campi* do interior. (OLIVEIRA; DOURADO, 2003, p. 85).

O aumento de vagas para matrículas em cursos de graduação e em programas de pós-graduação se deu por indução do governo central e inversamente proporcional aos orçamentos. Os recursos financeiros para as IFES foram paulatinamente reduzidos durante os anos de 1990 e início dos anos 2000.

Além disso, houve redução do quantitativo de pessoal em razão do elevado número de aposentadorias no período. Os cargos vagos em decorrência de aposentadorias ou exonerações nas universidades federais, conforme mencionado anteriormente, não eram devidamente repostos, ao mesmo tempo que inflava a parte destinada a pagamento de pessoal nos orçamentos das IFES.

Segundo aponta Amaral (2008b), nos anos de 1989 até 2002 houve forte redução nos recursos financeiros relativos a investimento, que se referem à realização de obras, aquisição de equipamentos, material permanente, livros, etc. Além disso, a mudança ocorrida nas formas de distribuição de financiamento das IFES em 1994, fez com que se incluíssem indicadores de eficiência e de retorno, sobretudo com relação ao número de discentes e de titulados, para determinação do orçamento dessas instituições.

Assim, a despeito da redução nos investimentos, esse tipo de distribuição, que continuou com poucas modificações nos governos posteriores, induziu à expansão do sistema tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação.

Além disso, nesse período, conforme mencionado anteriormente, houve a ampliação da demanda por pós-graduação em razão do disposto na LDB 9.394/1996. A LDB determinou percentual de docentes titulados, com no mínimo mestrado, como condição necessária para a classificação de IES em universidade. Posteriormente esse tipo de exigência também vai se estender aos centros universitários⁹⁹.

⁹⁹ Desde a LDB/9394/1996 vários Decretos tem regulamentado instituições com outras formas de organização acadêmica como é o caso dos centros universitários. O último Decreto é de 2017. Nesse sentido ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em 5 set. 2019.

Nesse contexto, a expansão da pós-graduação também é induzida pela busca por elevação na carreira docente com base nos títulos de mestrado e de doutorado.

Apesar disso, foi somente a partir de 2003 que se observou tendência à recuperação dos valores de recursos financeiros que a União destina às universidades federais. Conforme aponta Amaral (2008b), o incremento no orçamento das IFES desde 2003, permitiu que a partir de 2006 os valores investidos fossem proporcionais ao aumento no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro.

Conforme se observou nos dados da tabela 23, em termos proporcionais, foi após 2006 que houve maior incremento no número de matrículas nas universidades federais em MS comparado ao total de IES do estado. Isso se deu em razão do significativo crescimento do setor de universidades federais em MS no período.

Diante disso, apesar das críticas levantadas pela literatura da área (CAIXETA, 2013; LIMA, P. G., 2013; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; PIZZIO; KLEIN, 2015), é possível afirmar que os recursos disponíveis pelos programas Expandir e Reuni possibilitaram certa recuperação do setor universitário federal. Isso permitiu a contratação de um número significativo de docentes e técnicos nas universidades federais brasileiras.

A tabela a seguir traz o quantitativo de técnicos administrativos nas universidades federais brasileiras em seu conjunto e as de MS em separado:

Tabela 24 - Técnicos administrativos e de laboratórios em universidades federais Brasil e MS
(1998/2017)

Ano	Brasil	%	MS	%
1998	70.398	-	1.093	-
2002	57.573	-18,2	1.054	-3,6
2006	58.330	1,3	969	-8,1
2010	86.577	48,4	2.054	112,0
2014	102.626	18,5	2.880	40,2
2017	106.598	3,9	2.870	-0,3
Total		51,4		162,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do censo da educação superior do INEP.

Conforme se pode observar nos dados da tabela 24, houve redução no quantitativo de técnicos que atuavam em universidades federais entre 1998 até 2002 no contexto nacional.

Em MS isso ocorreu de 1998 até 2006. Nos períodos subsequentes há certa recuperação nesses números.

A redução no número de técnicos nas universidades federais, que ocorreu entre 1998 e 2002, confirma que houve expansão precária de matrículas na educação superior no período. Conforme se observou anteriormente, a expansão das IFES foi induzida pelo governo central à época, mas não houve contrapartida em termos de pessoal e de financiamento.

Vale lembrar que os anos de 1990 e início dos anos 2000 foram marcados por reformas de orientação neoliberal. Essas reformas, quando não levavam à privatização da organização, implantavam formatos de gestão gerencial na busca de eficiência na oferta de serviços. Isso se deu à custa da redução do número de servidores dos setores burocráticos, inclusive por meio de planos de demissão e exonerações (AZEVEDO, 2016).

Embora não se tenha rompido totalmente com a lógica neoliberal presente no contexto brasileiro, quanto às políticas de expansão da educação superior adotadas de 2003 até mais ou menos 2016, é possível afirmar que, comparado ao período anterior, essas foram marcadas pela busca de recuperação, ainda que insuficiente, de orçamento, assim como de pessoal das universidades federais.

Conforme explicitam os dados da tabela 24, houve a tendência ao crescimento proporcional no número de técnicos nas universidades federais a partir de 2002 no contexto brasileiro, e de 2006 para o caso de MS. Ressalte-se que a UFGD iniciou suas atividades em 2006, quando houve o primeiro concurso para ingresso de técnicos na instituição, e por essa razão houve maior crescimento a partir desse período no cômputo de universidades federais do estado.

De todo modo, destaca-se que a expansão no número de técnicos administrativos e de laboratórios nas universidades federais se deu de forma mais significativa a partir de 2010. Embora se perceba certa redução no crescimento, inclusive com índice negativo, no final do período que se encerra em 2017, conforme tendência já observada.

Nesse contexto é importante notar que o quantitativo de técnicos pressupõe aumento na infraestrutura das universidades federais, na medida em que as autorizações para contratação são realizadas pelo governo central, com base em cálculo que considera o total de matrículas e de docentes nas instituições¹⁰⁰.

O aumento no número de técnicos se dá a partir do incremento na estrutura de oferta de cursos nas universidades federais, inclusive em termos de laboratórios. A existência de

¹⁰⁰ Nesse sentido ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7232.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

laboratórios na instituição é condição necessária para a autorização de funcionamento de programa de pós-graduação de determinadas áreas de avaliação da CAPES.

Dessa forma, a recuperação ocorrida a partir de 2006 - embora não tenha acompanhado o crescimento de matrículas em razão das políticas expansionistas (SOUZA JUNIOR, 2011; TRINDADE PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012) - também contribuiu com a expansão dos cursos de pós-graduação nas universidades federais tanto em nível nacional como em MS.

Assim como ocorreu aumento no número de técnicos administrativos e de laboratórios, também houve a contratação de docentes nas universidades federais. Conforme se analisará adiante, isso se constituiu como cerne da expansão da pós-graduação, uma vez que a produção intelectual docente tem sido decisiva nas avaliações da CAPES, tanto para autorização de funcionamento como para credenciamento de programa de pós-graduação.

A tabela a seguir, apresenta dados acerca da evolução no número de docentes (em exercício e afastados) das universidades federais sul-mato-grossenses, no período de 1998 até 2017.

Tabela 25 - Evolução do número de docentes das universidades federais sul-mato-grossenses em exercício e afastados (1998/2017)

Ano	Total de docentes		Docentes com		Proporção de docentes com doutorado - universidades federais MS
	universidades federais - MS	%	doutorado - universidades federais - MS	%	
1998	898	-	*	-	-
2002	972	8,2	241	-	24,8
2006	1098	13,0	429	78,0	39,1
2010	1421	29,4	846	97,2	59,5
2014	2261	59,1	1219	44,1	53,9
2017	2496	10,4	1554	27,5	62,3
Total	-	177,9	-	544,8	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do censo da educação superior do INEP.

* Para o ano de 2002, o censo da educação superior do INEP disponibilizou esses dados somente para docentes em exercício (o que não corresponde ao total). Nesse sentido ver: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/miolo-Superior1-98.pdf>. Acesso em 17 set. 2019.

Conforme se observa nos dados da tabela 25, do ano de 1998 até 2017 houve aumento em 177,9% no total de docentes das universidades federais em MS. Ao longo do período, o

maior crescimento proporcional ocorreu nos anos de 2010 até 2014, quando houve incremento em 59,1% do total de docentes.

Observa-se que, embora o número de docentes não tenha sido reduzido dos anos de 1998 até 2002, o crescimento foi mais significativo no período posterior. Desde 2003 houve mais ênfase na contratação de docentes nas universidades federais.

Quanto ao aumento no número de docentes ocorrido a partir de 2002 nas universidades federais em MS, enquanto o total de docentes cresceu da ordem de 156,8%, o número de docentes com doutorado aumentou em 544,8%. Isso indica o esforço por parte dessas instituições no sentido de buscar maior qualificação docente, tanto no caso de docentes que já pertenciam aos quadros das universidades, como no caso de novas contratações.

Observa-se, com isso, que a proporção de docentes com doutorado nas universidades federais em MS cresceu significativamente, chegando a 62,3% do total de funções docentes ao longo do período. Isso explicita a busca pelo capital simbólico vinculado ao diploma de doutor nessas instituições. As universidades federais sul-mato-grossenses priorizaram a contratação de docentes doutores, para além de cumprir o disposto na legislação.

Obviamente que, no caso do docente que se qualifica com o título de doutorado, além do capital cultural e do poder simbólico que o diploma atrai para si no campo universitário, existe também, o capital financeiro vinculado à carreira docente.

Conforme se mencionará adiante, nem todos os docentes que possuem doutorado atuam na pós-graduação, assim como, boa parte dos docentes que atuam na pós-graduação fazem parte do quadro docente de mais de um programa. Apesar disso, é possível afirmar que o aumento do quadro de docentes, particularmente mais qualificados, foi fundamental para o incremento da pós-graduação no período tanto em MS como no cenário nacional como um todo.

A tabela a seguir traz o número de matrículas em cursos de graduação e de pós-graduação em universidades federais dos anos de 1998 até 2017.

Tabela 26 - Matrículas de graduação presencial e de pós-graduação em universidades federais – MS (1998/2017)

Ano	Graduação presencial	%	Pós-Graduação	%
1998	8727	-	115	-
2002	13453	54,2	278	141,7
2006	15414	14,6	691	148,6
2010	17881	16	1181	70,9
2014	21579	20,7	2021	71,1
2017	24559	13,8	2606	28,9
Total		181,4		2166,1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no GEOCAPES.

Conforme tabela 26, em termos proporcionais, o maior crescimento de matrículas em programas de pós-graduação nas universidades federais em MS ocorreu no período que compreende os anos de 2002 até 2006. No entanto, por tratar-se de uma base pequena, em termos absolutos, o incremento de matrículas na pós-graduação não foi tão significativo no período.

Ao se cotejarem dados de matrículas de graduação e de pós-graduação, observa-se que, no período em tela, o maior aumento proporcional se deu em termos de matrículas em programas de pós-graduação, muito embora se saiba que a pós-graduação parte de uma base reduzida.

De todo modo, pode-se verificar que, enquanto as matrículas em cursos de graduação presencial cresceram da ordem de 181%, o incremento de matrículas na pós-graduação foi de 2.166% nas universidades federais em MS. No cenário nacional, esses números são iguais a 162,8% e 342,7%.

Todos os índices de expansão das universidades federais em MS superam as médias nacionais, especialmente, pela grande concentração de matrículas em pós-graduação nessas instituições. Conforme mencionado anteriormente, as universidades federais concentram quase três quartos das matrículas em programas de pós-graduação em MS.

Nesse sentido, cumpre destacar que, muito embora as universidades federais em MS respondam por 27,1% do total de matrículas em cursos de graduação presencial, 65,8% do total de seus docentes possuem doutorado, o que ajuda a explicar a maior ênfase pela pós-graduação nessas instituições.

A tabela a seguir traz o número de matrículas em cursos de graduação presencial para cada matrícula em programa de pós-graduação do conjunto de IES de MS e nas duas universidades federais do estado.

Tabela 27 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial para cada matrícula em programa de pós-graduação - IES total e universidades federais - MS (1998/2017)

Ano	IES total MS	Univ. Fed. MS
1998	286	76
2002	122	48
2006	71	22
2010	52	15
2014	33	11
2017	26	9

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no INEP e no GEOCAPES.

Os dados da tabela 27 explicitam maior crescimento proporcional da pós-graduação com relação à graduação em todo o período.

Em 1998 havia 286 matrículas em cursos de graduação presencial para cada matrícula em programa de pós-graduação no conjunto de IES em MS. Em 2017, esse número passa a ser igual a 26 matrículas de graduação para cada matrícula de pós-graduação nas IES sul-mato-grossenses.

Para o caso das universidades federais em MS, havia 76 matrículas em cursos de graduação presencial para cada matrícula em programa de pós-graduação no ano de 1998. Em 2017, esse número é igual a nove matrículas em cursos de graduação presencial para cada matrícula em programa de pós-graduação nessas IES.

O significativo aumento da proporção de discentes de pós-graduação com relação aos discentes de graduação nas universidades federais em MS explicita que o grande investimento dessas instituições se deu em torno da expansão da pós-graduação no período.

A tabela a seguir traz dados sobre a relação de matrículas em cursos de graduação presencial e funções docentes (em exercício) nas universidades federais em MS e também a relação entre discentes da pós-graduação e docentes com doutorado da pós-graduação.

Tabela 28 - Razão entre matrículas em cursos de graduação presenciais e função docente em exercício e razão entre discentes da pós-graduação e docente credenciado em programas de pós-graduação das universidades federais em MS (2002/2017)

Ano	Razão matrículas em cursos de graduação presenciais/função docente em exercício	Razão discentes de pós-graduação/docente credenciado em programa de pós-graduação¹⁰¹ das universidades federais sul-mato-grossenses¹⁰²
2002	15,3	-
2006	14,6	2,2
2011	12,1	2,6
2014	10,0	2,6
2017	10,4	3,4

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP e Dados Abertos da CAPES.

Com base nos dados da tabela 28 podem-se destacar duas inferências. Considerando que a expansão que se dera nos anos de 1990 e início dos anos 2000 ocorreu por meio da “ampliação de vagas a custo zero” (MOEHLECKE; CATANI, 2006), a primeira inferência refere-se ao fato de que essa expansão chegou perto de seu limite em 2002. No referido ano, a relação de matrículas em cursos de graduação presencial para cada função docente em exercício alcançou o valor de 15,3. Diante disso, afirma-se que a expansão que se seguiu no próximo período somente foi possível pela busca de recuperação do setor por meio de novas contratações de docentes.

Também se nota nos dados da tabela 28 que a proporção de matrículas em cursos de graduação presencial para cada docente foi reduzida ao longo do período de maneira inversa a proporção de discentes da pós-graduação por docente com doutorado credenciado em programa de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses.

¹⁰¹ Com relação ao número de docentes da pós-graduação, os dados foram retirados do banco de dados da CAPES denominado “Dados Abertos da CAPES”, Tema: Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*. Conjunto de Dados: Docentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil de 2004 a 2012, 2013 a 2016 e 2017. Planilha de Excel referente a cada ano. Selecionaram-se os docentes credenciados em programas de pós-graduação da UFGD e UFMS. Para tanto foi utilizado o seguinte filtro: SG_ENTIDADE_ENSINO: UFMS; UFGD. Além disso, foram retiradas duplicatas de nomes de docentes no campo NM_DOCENTE (as duplicatas referem-se aos nomes de docentes que atuam em mais de um programa de pós-graduação – esses representavam cerca de 30% do total em 2017), com a ferramenta “Remover Duplicatas” do Excel. Nesse sentido ver: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/coleta-de-dados-docentes-dos-programas-de-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil-2004-a-2012>. Acesso em 5 set. 2019.

¹⁰² Para o ano de 2002 a CAPES não disponibiliza em “Dados abertos” informações sobre docentes da pós-graduação.

Lembra-se que a meta do programa Reuni para as universidades federais, era de alcançar até 2012 a média de 18 alunos de graduação por professor (BRASIL, 2007). Essa meta não foi alcançada pelas universidades federais em termos de média nacional ou mesmo em MS. Destaca-se que, conforme dados da tabela 28, a média de discentes para cada docente era igual a 12,1 alunos de graduação presencial por professor.

Com isso, a segunda inferência está relacionada ao fato de que, além de não ter sido alcançada a meta Reuni, essa foi abandonada pelas universidades federais. Ao longo do tempo, ao invés de aumento, visualizou-se redução da proporção de discentes matriculados em cursos de graduação presencial por docente - essa era igual a 15,3 em 2002 e passa a ser igual a 10,4 em 2017.

Observa-se, no entanto que, enquanto a relação de matrículas e docentes da graduação presencial foi decrescendo no período, a razão entre o número de discentes da pós-graduação e docentes com doutorado¹⁰³ credenciados em programas de pós-graduação aumentou. Conforme se pode notar nos dados constantes na tabela 28, essa razão era igual a 2,2 em 2006, e igual a 3,4 em 2017. Nota-se, portanto o aumento dessa proporção ao longo dos anos.

Destaca-se que a proporção de discentes para cada docente da pós-graduação constante na tabela 28 foi calculada levando em consideração todos os docentes que atuam em programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses. Sabe-se que existem docentes de outras IFES, aposentados, bem como bolsistas de órgão de fomento credenciados nos programas de pós-graduação. Nesse sentido, se fossem considerar somente os docentes com vínculo com a IES de origem do programa essa média seria ainda maior.

É importante notar que, do total de 968 docentes credenciados em programas de pós-graduação ofertados pelas universidades federais sul-mato-grossenses, 121 docentes não possuíam vínculo com a IES de origem do programa em 2017. Esses docentes, que representam 13,5% do total, possuem vínculo com outra IES, são aposentados, bolsistas de órgão de fomento ou, em alguns casos, voluntários.

Ademais, cerca de 30% do corpo de docentes da pós-graduação atua em dois ou mais programas de pós-graduação, em alguns casos até quatro programas. No caso desses docentes, a média discente/docente aumenta significativamente, lembrando que o docente de pós-graduação é o mesmo da graduação.

¹⁰³ Optou-se por não considerar o número de docentes com mestrado, uma vez que, embora se saiba que isso é permitido para o caso de mestrados profissionais, essa possibilidade é recente e, portanto, esse número é relativamente pequeno.

Conforme mencionado anteriormente, nem todos os docentes com doutorado fazem parte da pós-graduação. No caso da UFMS e UFGD, essas possuíam 1554 docentes com doutorado em seu quadro de professores no ano de 2017 (BRASIL, 2018d). Desse total de docentes, 847 eram credenciados entre permanentes ou colaboradores em programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses¹⁰⁴. Isso significa que 54,5% do total de docentes com doutorado dessas instituições eram credenciados em programa de pós-graduação em 2017.

Em que pese o capital simbólico no campo acadêmico, nem todos os docentes buscam envolvimento com atividades que demandariam mais dedicação em pesquisa/produção intelectual, requerida pela participação em quadro permanente de programa de pós-graduação. Não obstante o fato de que a pesquisa, mais enfatizada na pós-graduação, seja parte do tripé universitário.

Variados são os fatores que levam um docente a não fazer parte dos quadros da pós-graduação, muitos deles alheios a sua vontade, mas nota-se que a inclusão de novos docentes nos quadros atenuaria a questão do sobretrabalho – questão essa largamente discutida pela literatura da área (GUIMARÃES; CHAVES, 2016; MANCEBO, 2013; MANCEBO, 2010; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) - especialmente para docentes que fazem parte de mais de um programa de pós-graduação.

De todo modo, é possível afirmar que mesmo que os quadros da pós-graduação nas IFES absorvam apenas pouco mais da metade de seus docentes titulados com doutorado, houve maior expansão proporcional da pós-graduação do que da graduação, visualizada, inclusive em termos de relação discentes/docente. Os dados da tabela 28 corroboram com a afirmação anterior de que a ênfase nas universidades federais se deu em torno da expansão da pós-graduação, muito embora existisse uma política voltada para a expansão da graduação, que inclusive não alcançou suas metas quantitativas.

Nesse sentido, as universidades federais buscaram, por meio da ampliação da pós-graduação, responder à demanda por diplomas mais raros, que cresce à medida que se expandem os demais níveis educacionais. Isso também está relacionado com a visibilidade da instituição e os lucros simbólicos decorrentes disso no campo universitário. O status de universidade de pesquisa estaria acima do status de universidade de ensino que tem se multiplicado, principalmente, com base em IES privadas.

¹⁰⁴ Nesse sentido ver: <https://dadosabertos.capes.gov.br/organization/a994a478-5aaf-4e09-8372-134a0af7c0e8?groups=docentes>. Acesso em 5 set. 2019.

No caso particular da graduação, as IES privadas têm sido protagonistas em termos quantitativos de matrículas, instituições e cursos. Conforme mencionado anteriormente, pelo menos até o momento, a oferta de pós-graduação não tem atraído o mercado. Isso se dá, sobretudo, em termos de programas de pós-graduação na modalidade acadêmica, cuja manutenção com relação a insumos e pessoal demanda alto custo.

Destaca-se que a existência de corpo docente mais qualificado foi o que possibilitou a ênfase na pós-graduação em universidades federais em MS. Conforme dados da tabela 25, havia 241 docentes titulados com doutorado nessas instituições em 2002 e 1.554 em 2017.

Mesmo que, conforme apontado anteriormente, os programas Expandir e Reuni não tenham rompido com a lógica neoliberal que se instalou no contexto brasileiro nos anos 1990, é necessário reconhecer que esses programas tiveram papel importante na expansão da educação superior pública. A expansão da oferta pública por meio dos programas Expandir e Reuni beneficiou também regiões mais afastadas, notadamente, pelo aumento de recursos humanos, sem o qual não seria possível se chegar ao nível de expansão alcançado, especialmente, da pós-graduação.

A próxima seção trata da formação do quadro de docentes que contribuiu para a formação do campo da pós-graduação em MS.

4.3 Formação do quadro de docentes da pós-graduação nas universidades federais em Mato Grosso do Sul

A presente seção busca descrever o perfil dos docentes que compõem a pós-graduação nas universidades federais em MS, particularmente de programas que obtiveram, pelo menos, nota quatro na última avaliação quadrienal da CAPES, divulgada em 2017.

Conforme citado anteriormente, o indicador “formação de corpo docente” é fundamental para os objetivos da presente Tese, uma vez que são os docentes que orientam, bem como ministram disciplinas em cursos de pós-graduação. Ademais, em razão da centralidade dada à pesquisa e ao seu produto nas avaliações da CAPES, a produção intelectual docente tem sido determinante para o credenciamento e reconhecimentos dos programas. O perfil docente para a pesquisa é o grande centro das avaliações da CAPES (ARRUDA, 1999; FONSECA, 2001; HORTA; MORAES, 2005).

Assim, pretende-se analisar a formação do campo da pós-graduação nas universidades federais em MS, a partir da expansão da pós-graduação tanto quantitativa, por meio do

aumento de programas, quanto qualitativa, por meio do acréscimo nas notas dos programas de pós-graduação – de acordo com critérios do órgão gestor.

Conforme mencionado na introdução desta Tese, os seguintes critérios foram considerados para a seleção da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses:

- Um programa de pós-graduação na modalidade acadêmica de cada grande área de avaliação da CAPES¹⁰⁵;
- Que atenda o requisito anterior e que tenha obtido pelo menos nota quatro no último ciclo avaliativo completo da CAPES (quadrienal 2017).

Em tese, programas com maiores notas seriam os mais bem institucionalizados.

O quadro a seguir traz as informações da amostra de programas de pós-graduação selecionados para o levantamento dos dados analisados na presente tese.

¹⁰⁵ As nove grandes áreas são as seguintes: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Multidisciplinar, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes

Quadro 7 - Programas de pós-graduação selecionados como amostra para o levantamento do perfil dos docentes (ano base 2018)

Nome do PPG	Nota	Grande Área de Conhecimento	IES	Ano de início	
				Mest	Dout
Ecologia e Conservação	6	Ciências Biológicas	UFMS	1996	2004
Doenças Infecciosas e Parasitárias	5	Ciências da Saúde	UFMS	2007	2007
Agronomia	5	Ciências Agrárias	UFGD	1997	2002
Ciência e Tecnologia Ambiental	5	Multidisciplinar	UFGD	2009	2014
Educação	5	Ciências Humanas	UFGD	2008	2014
Letras	4	Linguística, Letras e Artes	UFMS	1998	2014
Tecnologias Ambientais	4	Engenharias	UFMS	1999	2010
Administração	4	Ciências Sociais Aplicadas	UFMS	2008	2015
Química	4	Ciências Exatas e da Terra	UFGD	2011	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira. Nesse sentido ver: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=0&cdRegiao=5&sgUf=MS>. Acesso em 29 nov. 2018.

Conforme se observa no quadro 7, foram selecionados, a partir dos critérios da amostra, nove programas de pós-graduação, dos quais quatro iniciaram suas atividades com curso de mestrado, ainda nos anos 1990, e implantaram curso de doutorado a partir dos anos 2000.

Quatro programas iniciaram suas atividades entre os anos 2000 e 2010, três com curso de mestrado e um com mestrado e doutorado. Os três programas que iniciaram apenas com curso de mestrado tiveram seus cursos de doutorado implantados após 2010.

O programa de pós-graduação em Química, com início em 2011, é o mais recente. Destaca-se que, embora esse programa não tenha curso de doutorado, seu núcleo permanente faz parte de um doutorado em rede, iniciado em 2017, com sede na UFGD e ofertado em parceria com mais duas universidades públicas do estado de Goiás. Nesse sentido, os docentes do programa atendem aos requisitos para serem incluídos na amostra.

A tabela a seguir apresenta os quantitativos de docentes de cada programa de pós-graduação da amostra selecionada. Os quantitativos estão separados por categoria docente:

Tabela 29 - Total de docentes dos programas de pós-graduação selecionados como amostra (total distribuído por categoria - ano base 2018)

Nome do PPG	Total de docentes	Docentes permanentes	Colaborador es/visitantes	Total de docentes permanentes com vínculo com a IES de origem do PPG	Total de docentes amostra
Ecologia e Conservação	28	22	6	16	16
Doenças Infecciosas e Parasitárias	20	13	7	11	11
Agronomia	23	19	4	18	18
Ciência e Tecnologia Ambiental ¹⁰⁶	22	18	4	17	16
Educação	19	17	2	14	14
Letras	20	19	1	18	18
Tecnologias Ambientais	19	16	3	16	16
Administração	18	16	2	14	14
Química ¹⁰⁷	25	19	6	18	15
Total	194	159	35	142	138

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento realizado no dia 23/04/2019, por meio da Plataforma Sucupira, campo "Coleta CAPES", restrição para o ano base "2018" e Currículo Lattes dos respectivos docentes.

Conforme tabela 29, os programas de pós-graduação das universidades federais em MS contavam com um total de 194 docentes em 2018, dos quais 159 do quadro permanente e 35 docentes distribuídos nas categorias de colaborador ou de visitante.

Do total de 159 docentes do quadro permanente de programas de pós-graduação da amostra, 142 possuíam vínculo com a universidade federal de origem do programa. Dos

¹⁰⁶ Tendo em vista a atuação de quatro docentes como permanentes em dois programas de pós-graduação da UFGD a saber: Ciência e Tecnologia Ambiental e Química, e com o objetivo de evitar a duplicação de dados para os mesmos docentes optou-se por contá-los apenas uma vez.

¹⁰⁷ Idem.

demais 16 docentes, 14 possuíam vínculo com IES ou instituição de pesquisa diversa daquela de origem do programa de pós-graduação da amostra e três são aposentados de outras IES.

Devido ao caráter de independência que o corpo docente de programa de pós-graduação deve ter com relação a outras instituições - exigida pelas áreas de avaliação da CAPES tanto para autorização de funcionamento como para continuidade do programa - decidiu-se delimitar a amostra de docentes para professores do corpo permanente com vínculo com a universidade federal de origem do programa de pós-graduação.

Além disso, tendo em vista a atuação de quatro docentes como permanentes em dois programas de pós-graduação da amostra (Ciência e Tecnologia Ambiental e Química) optou-se por contá-los apenas uma vez, ficando um no programa de Química e os demais no programa de pós-graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental.

Sabe-se que é uma prática a atuação em mais que um programa de pós-graduação, inclusive existem docentes que atuam como permanente em até três programas de pós-graduação. No entanto, a decisão de se contar apenas uma vez esses docentes foi mantida com o intuito de evitar a duplicação de dados, que geraria a falsa impressão de que existem mais docentes do que, de fato, as duas universidades possuem. Considera-se que os dados quantitativos aqui analisados referem-se à ampliação do quadro docente das universidades.

Assim, de acordo com os pré-requisitos para a amostra de docentes - vínculo do docente com a instituição de origem do programa, atuação docente em apenas um programa da amostra e que em 2018 o docente esteja credenciado como permanente no programa - foram contados 138 docentes do quadro permanente dos nove programas de pós-graduação da UFMS e UFGD. Todos os dados analisados têm como referência o ano base 2018.

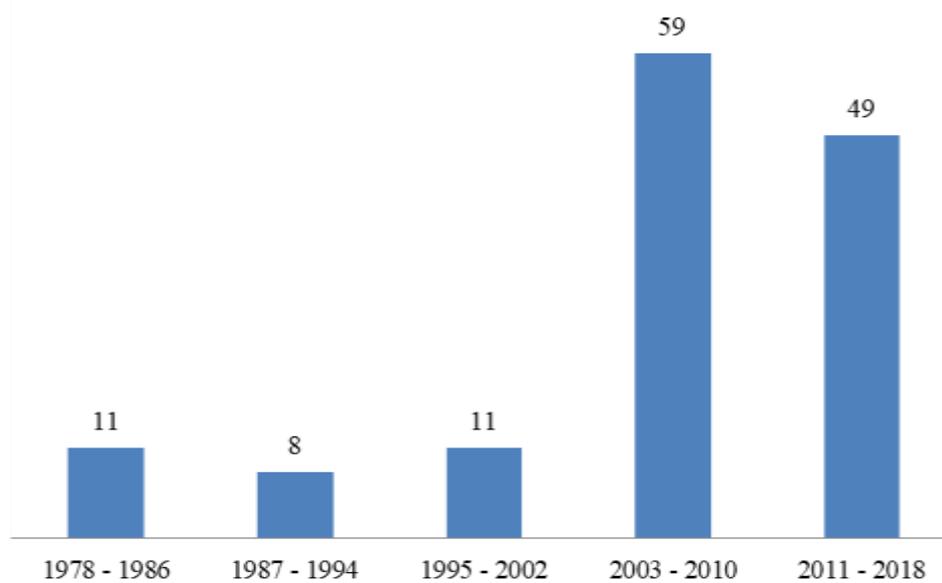
A amostra de docentes permanentes com ou sem vínculo com a instituição de origem do programa será utilizada apenas na última seção deste capítulo para tratar da questão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (ou congêneres) e a visibilidade do programa de pós-graduação.

A seguir se analisará a formação do campo da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, a partir de seu corpo de docentes.

4.3.1 Local e ano de obtenção do título de doutorado pelos docentes

O gráfico a seguir, ilustra a distribuição, por ano de ingresso nas universidades federais localizadas em MS, do total de 138 docentes que possuem vínculo com a universidade federal de origem do programa de pós-graduação da amostra.

Gráfico 3 - Total de docentes da amostra por ano de ingresso nas universidades federais de MS (ano base 2018)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Currículo Lattes dos docentes da amostra. Nesse sentido ver: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 30 mar. 2019.

Com base nos dados do gráfico 3, pode-se observar que, do total de 138 docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, 11 ingressaram na IES entre os anos de 1978 e 1986, oito docentes ingressaram entre 1987 e 1994. Onze docentes ingressaram entre 1995 e 2002, 59 ingressaram entre 2003 e 2010 e 49 entre 2011 e 2018.

Nesse sentido, 78,3% dos docentes que compõem o quadro permanente dos programas de pós-graduação da amostra ingressaram na respectiva universidade após 2003. Isso vai ao encontro da lógica expansionista da pós-graduação que se deu com mais ênfase após 2006 em MS.

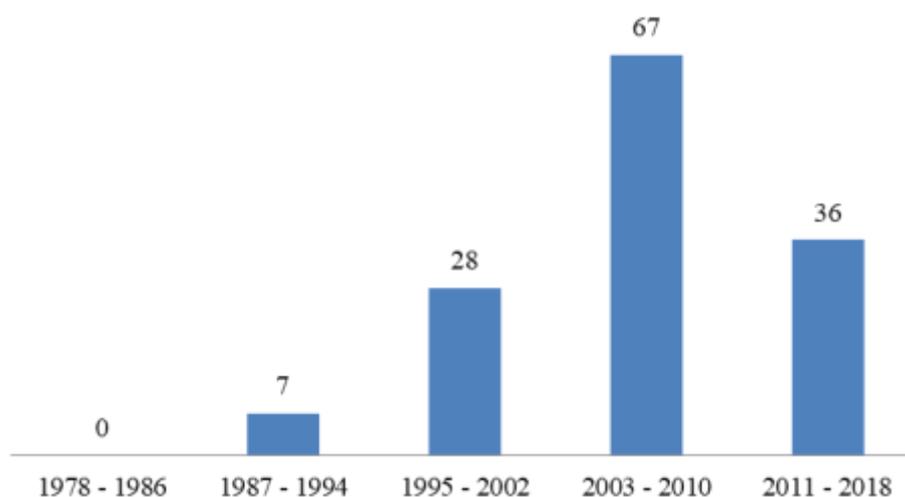
Os números constantes no gráfico 3 referem-se aos docentes que em 2018 ainda pertenciam ao quadro de permanentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais em MS. Foram excluídos, portanto, todos os demais docentes que possuíam vínculo com outras IES ou aposentados de outras IES. Apesar disso, ainda assim é

uma amostra representativa, tendo em vista que os primeiros programas de pós-graduação criados em MS iniciaram suas atividades no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Além disso, ao longo do tempo, todos os programas vêm sendo reestruturados com base nas regras adotadas nas avaliações da CAPES. Some-se a isso, o fato de que houve ampliação de vagas para discentes com a criação de cursos de doutorado no mesmo programa a partir dos anos 2000. Esses fatores demandam ampliação/reestruturação do quadro de docentes dos programas, especialmente, com relação aos permanentes.

O gráfico a seguir ilustra o total de docentes da amostra por ano de obtenção do doutorado.

Gráfico 4 - Total de docentes da amostra por ano de obtenção do doutorado
(ano base 2018)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Currículo Lattes dos docentes. Nesse sentido ver: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 30 mar. 2019.

Os dados do gráfico 4 explicitam que todos os docentes obtiveram sua titulação no período compreendido entre os anos de 1987 e 2018, muito embora tenham contratações datadas do período de 1978 até 1986.

Dos 30 docentes da amostra que ingressaram na universidade até o ano de 2002, 73% ainda não possuíam título de doutor quando do seu ingresso. Esses professores obtiveram seu doutoramento quando já pertenciam ao quadro de docentes da universidade, a maioria entre os anos de 1990 e início dos anos 2000, o que implica que houve uma política de formação docente nas IFES nesse período.

O PICDT é um programa que teve papel importante para apoio à formação desses docentes que já pertenciam aos quadros das IES. Segundo Saviani (2000):

Esse programa foi importante duplamente: de um lado porque fornecia regularmente um contingente de alunos dispondo de condições bastante favoráveis para realizar a pós-graduação; de outro lado, porque se constituiu num mecanismo de formação de quadros de professores-pesquisadores que iriam consolidar ou permitir a instalação de novos programas de pós-graduação nas instituições a que estavam contratualmente vinculados. (SAVIANI, 2000, p. 7).

O programa PICDT teve sua última distribuição de cotas¹⁰⁸ em 2002, nesse ano o programa já vinha sendo substituído por outros que possuíam exigências diferenciadas e reduziam alguns benefícios. A política de apoio à formação docente, no período, contribuiu para a formação inicial do campo da pós-graduação das universidades federais sul-matogrossenses, particularmente pela possibilidade de formação para o docente que já possuía vínculo com a universidade.

Para além das políticas de apoio à formação docente, outras ações nas políticas do governo federal concorreram para induzir à busca por titulação no período.

Em instituições fora dos grandes centros demográficos, como é o caso das universidades federais em MS, a expansão no número de doutores se deu, particularmente em razão das políticas de indução do governo federal no período.

Conforme mencionado anteriormente, houve indução do governo central para o aumento da oferta de vagas nas IFES. Em 1994, durante a gestão do presidente Itamar Franco, houve modificação na distribuição de recursos financeiros relativos ao financiamento das IFES no Brasil.

A partir da sistemática adotada no período, passaram-se a considerar, para fins de cálculo da distribuição de recursos financeiros entre universidades federais, itens que envolviam quantidades de discentes e de titulados, tanto de cursos de graduação como de pós-graduação da instituição. Isso fez com que as IFES buscassem a implantação de mais programas de pós-graduação, o que demandou incremento no número de docentes qualificados com o título de doutor.

Além disso, a titulação do corpo de docentes da IFES também era considerada no modelo de distribuição de recursos financeiros adotado no período, de forma que a expansão

¹⁰⁸ Nesse sentido ver: http://www.adur-rj.org.br/4poli/documentos/picdt_pqi_pncd.htm. Acesso em 9 jan. 2019.

do sistema também se deu pelo aumento da demanda por diplomas pelos docentes que já faziam parte dos quadros das IFES.

Esse modelo de indução de crescimento, tanto de graduação como de pós-graduação, permaneceu no governo de Fernando Henrique Cardoso, que manteve a sistemática adotada para financiamento, com poucas modificações. Ademais, conforme mencionado anteriormente, em 1998 houve a instituição da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior (GED)¹⁰⁹. A GED continuou a induzir à busca por maiores titulações tendo em vista a carreira docente (AMARAL, 2011).

Conforme mencionado anteriormente, outro instrumento importante que serviu como indutor da expansão da pós-graduação, por demanda, refere-se aos dispositivos contidos na LDB aprovada em 1996. A LDB impõe percentuais de docentes com títulos de pós-graduação para a classificação acadêmica de IES em universidades, com base na titulação mínima de mestre.

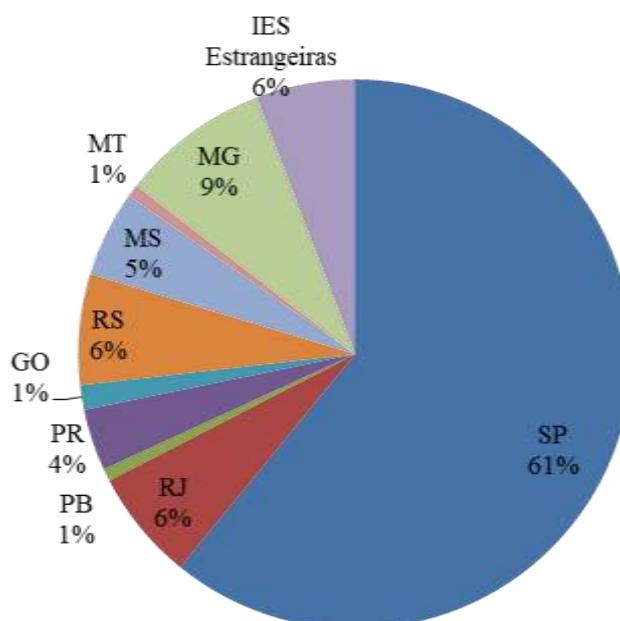
Esse conjunto de ações nas políticas contribuiu para o aumento qualitativo do corpo de docentes nas IFES no contexto nacional, especialmente, com relação àquelas instituições situadas nos grandes centros, onde houve maior impacto da expansão desde o início.

Com isso, a expansão da pós-graduação, que se deu primeiro na região Sudeste, permitiu a oferta de um número maior de vagas. Isso possibilitou a ampliação do público discente atendido, proveniente, inclusive de locais mais distantes como é o caso de MS. Destaca-se que o MS começou a titular seus primeiros doutores somente a partir do ano de 2006, de modo que apenas 5% da amostra obteve seu doutorado em instituições do estado.

O gráfico a seguir mostra a proporção de docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses distribuídos conforme unidade da federação da IES em que obtiveram o doutorado - no caso daqueles que obtiveram a titulação no Brasil - e a proporção daqueles que concluíram o doutorado em instituições no exterior.

¹⁰⁹ Nesse sentido ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19678.htm. Acesso em 19 mar. 2019.

Gráfico 5 - Local de titulação dos docentes permanentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses (ano base 2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações disponíveis no currículo Lattes dos docentes. Nesse sentido ver: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 30 ago. 2018.

Conforme dados do gráfico 5, 61% dos docentes da amostra obtiveram seu doutoramento em instituições localizadas no estado de São Paulo, 6% no Rio de Janeiro e 9% em Minas Gerais. Ao somarem-se os percentuais referentes a essas unidades da federação, que pertencem à região Sudeste, observa-se que mais de três quartos do total de titulações se deram nessa região.

Além disso, 82% dos 34 docentes titulados após o ingresso nas universidades federais sul-mato-grossenses obtiveram seu doutoramento na região Sudeste. Conforme mencionado anteriormente, a região Sudeste é a que agrega o maior número de programas e discentes de pós-graduação no Brasil.

Particularmente, o estado de São Paulo foi o primeiro a se estabelecer em termos de pós-graduação, inclusive na oferta de doutorado, não somente pela existência de universidades federais, mas também pela existência de universidades estaduais. Historicamente, as estaduais paulistas possuem cultura de pesquisa e de pós-graduação, inclusive a Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira do país a implantar a carreira docente com base na titulação.

Nesse sentido, a região Sudeste tem sido a principal no atendimento da forte demanda gerada pela expansão da educação superior, que também se deu em locais fora dos grandes centros demográficos do país, como é o caso de MS. Conforme mencionado anteriormente, os programas de pós-graduação em MS somente começaram a titular seus primeiros doutores em 2006, e, portanto, não atenderam a demanda anteriormente instalada.

Para o caso dos docentes da amostra, a situação de formação de docentes que já possuíam vínculo com as universidades federais, observada nos anos 1990, foi mudada a partir de início dos anos 2000. Do total de 108 docentes que ingressaram nas universidades federais em MS a partir de 2003, apenas 11% não possuíam doutorado. Esse percentual, conforme mencionado anteriormente, era igual a 73% dos que ingressaram até 2002.

Destaca-se que dos 12 docentes com mestrado contratados após 2003, todos estavam cursando doutorado, dos quais cinco estavam já em fase de defesa. Esses últimos obtiveram sua titulação logo do ingresso como docente na universidade federal sul-mato-grossense.

Com isso, pode-se inferir que, particularmente a partir de 2003, houve ênfase na contratação de docentes com doutorado, e conforme se verá adiante, com perfil de pós-graduação. Isso se tornou estratégico para institucionalização do campo da pós-graduação nas universidades federais em MS, que foi possível com base na expansão que houve no período anterior e ainda se mantém no contexto brasileiro.

Nos anos 1990 houve um movimento de ida, principalmente, para a região Sudeste para formação de docentes. Esses professores, embora pudessem ser originários de outras unidades da federação, já possuíam vínculo com a universidade federal sul-mato-grossense, e, portanto, já haviam fixado residência em MS.

Isso muda a partir dos anos 2000, quando se verifica a migração de docentes já possuidores do título de doutor de outras regiões para fixar residência em MS.

Nesse sentido, conforme Avellar (2014), não somente o estado de São Paulo, mas a região Sudeste do Brasil tem sido apontada como região de rotatividade migratória desde a década de 1990. Com o aumento do número de titulados com mestrado e doutorado na região Sudeste e em razão do restritivo mercado de trabalho para doutores, que se concentra majoritariamente em instituições de educação superior, aprofundou-se a tendência à migração para outras unidades da federação.

A migração interna de docentes doutores, que se dá entre as unidades da federação existiu e ainda existe, principalmente, em razão da expansão da pós-graduação, que gera a

demanda por docentes mais qualificados para formação de quadros, particularmente com relação aos centros mais afastados.

Com isso, a migração está também relacionada à empregabilidade do doutor. O impacto da expansão, que se deu primeiro nos grandes centros, não deu conta de inserir a todos no mercado de trabalho, de forma que provocou à migração de titulados para outras unidades da federação. Essa lógica tem beneficiado instituição de regiões afastadas dos grandes centros que vem contratando muitos docentes provenientes, particularmente, do eixo Sul-Sudeste.

Quanto à formação no exterior, destaca-se que, da amostra de 138 docentes, apenas oito obtiveram sua titulação em instituições estrangeiras. Desse total, dois são estrangeiros e os demais brasileiros. Nos anos de 1990 houve significativo número de docentes estrangeiros vindos para o Brasil, particularmente de países europeus, para fixar residência ou missões de trabalho. Foi nesse período que os dois docentes estrangeiros da amostra formalizaram seu vínculo com a UFMS.

Dos seis docentes brasileiros da amostra titulados no exterior, um obteve titulação na década de 1990 e os demais a partir dos anos 2000.

Segundo Guimarães, Lourenço e Cosac (2001), 40% dos pesquisadores residentes no Brasil, que obtiveram doutorado até meados da década de 1980 realizaram o curso no exterior. Esse percentual caiu para 20% nos anos 1990, e continua reduzindo ao longo dos anos 2000.

Embora, a partir dos anos 2000 tenha diminuído a proporção de brasileiros que realizam doutorado pleno no exterior – sobretudo em razão da redução de cotas de bolsas destinadas a essa finalidade pelos órgãos de fomento - no caso dos docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, existem mais docentes com titulação obtida no exterior em período recente do que nas décadas de 1980 e 1990.

Isso se dá mais em função da expansão do sistema, cuja saturação que ocorre nos grandes centros permite que se tornem atrativas instituições localizadas em regiões afastadas, inclusive para docentes que poderiam ser considerados “mais qualificados” por terem obtido sua titulação em IES estrangeiras, particularmente europeias e estadunidenses, que possuiriam mais tradição de pesquisa que as nacionais.

De todo modo, as IES em MS somente começaram a titular doutores a partir de 2006, de modo que o total acumulado de titulações é de 787 doutores desde 2006 até 2017.

Conforme dados do INEP (BRASIL, 2018d), existia um total de 2.482 docentes com doutorado em IES de MS em 2017, dos quais 87,5% possuíam vínculo com uma das duas universidades federais do estado.

Nota-se que as IES em MS não teriam condições de formar quadros docentes para atender a demanda gerada por sua expansão. Houve, portanto, a importação de docentes, bem como a busca de formação em outras unidades da federação e seu posterior retorno. Isso ocorre também nas demais unidades da federação, sobretudo àquelas localizados fora do eixo Sul-Sudeste.

Com base na demanda gerada pela expansão, muitos recém-doutores chegaram às universidades federais em MS já com o *habitus* da pós-graduação adquirido nos grandes centros de formação e, por essa razão, contribuíram de maneira mais efetiva com a instituição do campo da pós-graduação no estado.

Isso se deu também, como um efeito dos esforços dos dirigentes das universidades federais no sentido de contratarem mais docentes com doutorado, conforme se analisará adiante.

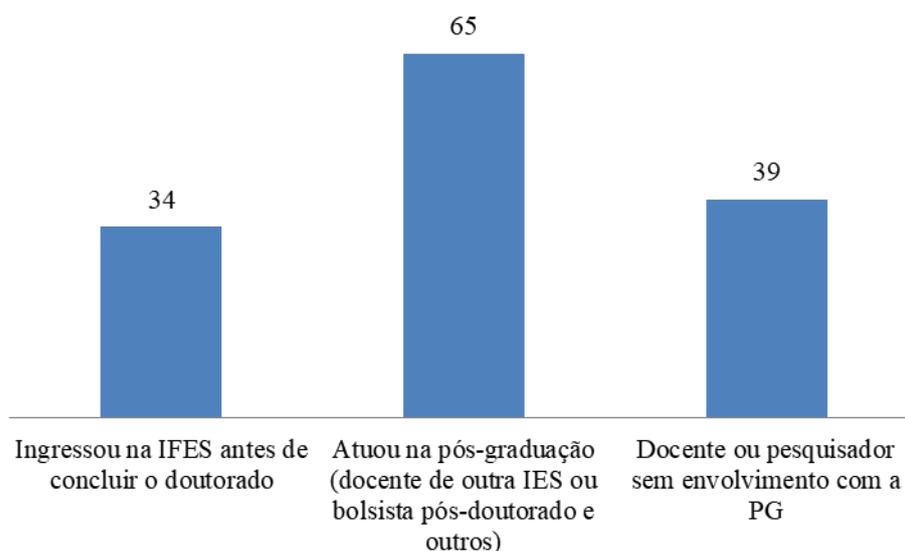
4.3.2 Experiência docente anterior à admissão na universidade e o tempo para ingresso como permanente de PPG

A busca pelo maior número possível de programas de pós-graduação em determinada IES tem como principal objetivo os lucros simbólicos relacionados a uma melhor colocação no campo universitário. Isso se dá, especialmente, com relação à universidade, instituição que tem sua natureza apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão, e que tem na pós-graduação seu *locus* de pesquisa.

Além da contratação de docentes já com doutorado, que se configura como estratégia para consolidação do campo da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, outro fator analisado refere-se à experiência docente antes de sua admissão na universidade federal.

O gráfico a seguir traz o número de docentes distribuídos por atividade desenvolvida no período imediatamente anterior ao ingresso na universidade federal em MS.

Gráfico 6 - Número de docentes da amostra distribuídos por atividade desenvolvida em período imediatamente anterior ao seu ingresso na universidade federal – MS (ano base 2018)



Fonte: elaborado pela autora com base nas informações disponíveis no Currículo Lattes dos docentes. Nesse sentido ver: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 30 ago. 2018.

Conforme se observa nos dados constantes no gráfico 6, do total de docentes da amostra, 65 professores - 47% do total - já possuíam experiência com atuação docente na pós-graduação no período imediatamente anterior ao seu ingresso na universidade.

39 docentes, 28% da amostra, atuavam na educação básica, em outra IES, apenas cursavam doutorado ou possuíam vínculo com instituições de pesquisa - mas sem registro de participação como docente de programa de pós-graduação *stricto sensu*. Os demais 34 docentes, que representam 25% da amostra, concluíram o doutorado quando já possuíam vínculo com a instituição.

Para o caso dos docentes que ingressaram antes de terem concluído o doutorado, esses não possuíam experiência anterior de atuação docente na pós-graduação. Considera-se que a modalidade acadêmica de pós-graduação *stricto sensu*, que é o foco da presente Tese, não admite o credenciamento de docente sem doutorado nos quadros dos programas autorizados pela CAPES.

Ademais, conforme mencionado anteriormente, a grande maioria dos docentes que ingressaram na universidade federal sem concluir o doutorado (em alguns casos somente com graduação) foram contratados antes de 2003. O número significativo de docentes incluídos nessa condição na IFES também é resultado da escassez de doutores à época, que se deu, sobretudo em unidades da federação localizadas fora dos grandes centros demográficos do

país, como é o caso de MS. Situação que vem sendo modificada ao longo dos anos, conforme explicitado na seção anterior.

Do total de 138 docentes da amostra, quase a metade já possuía experiência com atuação docente na pós-graduação, para além de sua formação inicial. A maioria dos docentes com experiência anterior na pós-graduação foi bolsista de órgão de fomento nacional – bolsa para professor visitante, bolsa para recém-doutor, bolsa de pós-doutorado, bolsa do Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional (DCR).

Dos docentes que já possuíam experiência com pós-graduação antes do ingresso na universidade, que representam 47% da amostra, apenas oito atuavam em programas de pós-graduação com vínculo com outra IES - a maioria privadas. Os demais 57 docentes eram bolsistas de órgão de fomento nacional e realizavam estágio de pós-doutoramento ou outras atividades de pesquisa no contexto de programas de pós-graduação em instituições de educação superior.

Existem docentes que, inclusive, realizaram três ou quatro estágios de pós-doutoramento em IES diferentes, dentre as quais algumas estrangeiras, no período compreendido entre a conclusão do doutorado e a posse no concurso público da universidade federal a qual ainda possui vínculo.

Cumprе ressaltar, com isso, que a política de bolsas para pesquisadores doutores¹¹⁰ tem sido eficaz no sentido de garantir que boa parte deles, além de permanecer no serviço público, venha a contribuir com a expansão da pós-graduação. Conforme se analisará adiante, os ex-bolsistas da amostra foram inseridos em quadros docentes de programas de pós-graduação quase que imediatamente ao seu ingresso na instituição.

Obviamente que, conforme mencionado anteriormente, a permanência do doutor em IES públicas está relacionada com o restritivo mercado de trabalho para pesquisadores, que se concentra nessas instituições. No entanto é necessário reconhecer que esse é um efeito positivo para a expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação no SNPG, que depende da atuação de docentes com esse perfil.

¹¹⁰ Existe um número relativo de programas lançados pela CAPES e CNPq, voltados especificamente para pesquisadores doutores, sendo que alguns foram encerrados, e outros ainda estão vigentes. Ex. Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC), (2010 a 2014). Programa Nacional de Pós-doutorado da CAPES – PNPd (2008 a 2015) e PNPd institucional. Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais>. Acesso em 12 dez. 2018.

De todo modo, as bolsas para pesquisa são elementos importantes no sentido de resguardar o *habitus* do pesquisador, adquirido desde sua formação quando discente de pós-graduação, ou mesmo em período anterior, quando da iniciação científica¹¹¹.

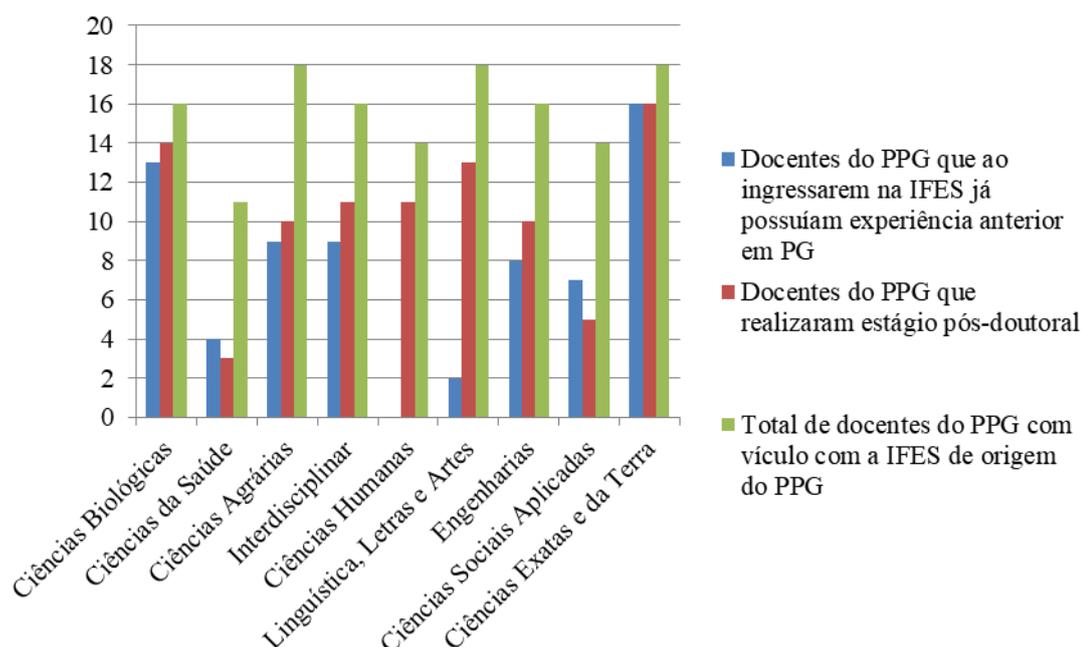
Com isso, nota-se que o campo da pós-graduação vai se beneficiando de sua própria estrutura, na medida em que acrescenta outras lógicas para sua pertença e manutenção, como é o caso da realização do estágio de pós-doutoramento. Especialmente no caso dos ingressantes mais recentes, o pós-doutorado aos poucos vai se tornando pré-requisito para inserção e permanência no campo da pós-graduação.

Destaca-se que 65% do total de docentes da amostra realizou estágio de pós-doutoramento antes ou após sua inserção na universidade federal.

Ainda com relação ao total de docentes da amostra, 48% possuíam experiência anterior em pós-graduação antes de ingressarem na universidade federal, para além de sua formação. A questão da experiência anterior e da realização de estágio de pós-doutoramento, por grande área de avaliação da CAPES será analisada com base nos dados do gráfico a seguir.

¹¹¹ Para o caso específico da iniciação científica Bianchetti *et al.* (2012) e Cury (2004) apontam que essa tem sido importante no sentido de possibilitar a aproximação entre graduação e pós-graduação, de forma que muitos discentes tem tido mais sucesso na pós-graduação quando já passaram pela experiência com a iniciação científica.

Gráfico 7 - Distribuição de docentes permanentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses por experiência anterior e realização de estágio pós-doutoral (ano base 2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no Currículo Lattes dos docentes. Nesse sentido ver: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 30 ago. 2018.

Conforme ilustra o gráfico 7 os programas das grandes áreas Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra possuem o maior número de docentes que possuíam experiência docente na pós-graduação quando de sua contratação pela universidade federal. Da mesma forma, esses programas possuem o maior número de docentes que realizaram estágio de pós-doutoramento.

Destaca-se que, conforme mencionado anteriormente, as áreas de Ciências Exatas e Naturais possuem historicamente mais tradição em pesquisa (FRANÇA; BONAMINO, 2014), e por essa razão buscam obter mais lucros simbólicos naqueles mecanismos criados e valorizados pelo campo da pós-graduação, lócus de pesquisa no Brasil. A realização de estágios de pós-doutoramento se transfigura em capital cultural tanto na forma institucionalizada, concretizado no certificado, como na forma incorporada, evidenciado pela experiência anterior.

Sabe-se que apesar das grandes áreas de avaliação Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas estarem entre as áreas com menos programas de pós-graduação

reconhecidos pela CAPES¹¹², essas possuem maior número de programas avaliados com nota 7, máxima na avaliação da CAPES.

A tradição em pesquisa nas grandes áreas de avaliação Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas garante legitimidade a elas no campo da pós-graduação, inclusive em termos de avaliação, cujo modelo é pautado nessas áreas.

Para além dessa questão, é possível inferir que a maior legitimidade de áreas como essas, também está relacionada à questão da lógica (perversa) de quantidade e qualidade desvelada por Bourdieu e Boltanski (2003), quando apontam que o valor do diploma está diretamente vinculado a sua raridade.

Áreas que comportam número significativamente menor de programas de pós-graduação pressuporiam maior qualidade do ponto de vista do órgão gestor. Como são em menor número, programas de áreas como Ciências Exatas e da Terra agregariam docentes mais bem qualificados, de acordo com parâmetros de avaliação da CAPES. Para inserção e permanência docente em programas de pós-graduação nas áreas citadas, as exigências se pautam em padrões de avaliação internacional, como é o caso do impacto de publicações em periódicos internacionais¹¹³.

Embora a área de Linguística, Letras e Artes tenha um número menor de programas recomendados, em seu conjunto, esses estão entre os menos bem avaliados, conforme critérios do órgão gestor. Provavelmente isso ocorre em razão de que se trata de área pertencente à grande área de Humanidades, cuja tradição em pesquisa difere de áreas historicamente enfatizadas pelo modelo de avaliação da CAPES, como é o caso de Ciências Exatas, por exemplo.

Destaca-se que, embora o programa de pós-graduação em Letras tenha um grande número de docentes inseridos na universidade sem experiência anterior com atuação em pós-graduação, isso vem sendo compensado pelo bom número de docentes que realizaram estágio de pós-doutoramento em período posterior. Essa situação também ocorre no programa de pós-graduação em Educação da área de Ciências Humanas.

¹¹² Apenas a área de Linguística, Letras e Artes tem um número menor de programas de pós-graduação recomendados pela CAPES.

¹¹³ Como exemplo disso cita-se que o documento que traz os critérios para APCN da área de Química do ano de 2019, exige que o índice h de programa acadêmico, objeto de proposta, deverá ser no mínimo de 6 para o mestrado e 9 para o doutorado (a proposta deve listar o fator h de todos os docentes permanentes). Nesse sentido ver:

https://www.capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/Documento_Orientador_de_APCN_Quimica_Final.pdf. Acesso em 16 set. 2019.

Por sua vez, os programas da área de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde são os que possuem menos docentes com estágio de pós-doutoramento. Profissionais dessas áreas têm sido mais atraídos pelo setor privado do que pelo setor público, o que também implica em menor tradição de pesquisa acadêmica em áreas do conhecimento como essas.

Exceção a isso, refere-se ao programa da área de Engenharia, que é uma área fortemente atraída pelo setor privado, mas conta com um bom número de docentes com experiência anterior em pós-graduação, assim como docentes que realizaram estágio de pós-doutoramento.

No caso das demais áreas de conhecimento, Ciências Agrárias e Multidisciplinar, pode-se observar que cerca de 50% de seus docentes, além de terem experiência anterior em pós-graduação, também realizaram estágio de pós-doutoramento.

De qualquer forma, seja pela experiência ou pelos títulos, o que se observa é que mecanismos de distinção vêm sendo enfatizados no campo da pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, particularmente com relação aos programas mais antigos. Programas que conseguiram obter notas maiores vêm buscando admitir docentes que, de uma forma ou de outra, já pertenciam ao campo da pós-graduação por meio da atuação em programas de pós-graduação como DCR, professor visitante ou outros.

Os dados da tabela a seguir evidenciam a mudança, ocorrida ao longo do tempo, na relação ingresso na universidade/obtenção do título de doutor dos docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses.

Tabela 30 - Tempo médio entre titulação, ingresso na universidade federal e credenciamento no programa de pós-graduação - docentes permanentes – amostra (ano base 2018)

Ano de ingresso na universidade federal	Tempo médio (anos) entre a titulação e o ingresso docente na universidade federal	Tempo médio (anos) entre a titulação e credenciamento no PPG	Tempo médio (anos) entre o ingresso na universidade federal e o credenciamento no PPG
1978 - 1986	-13,8	5,8	19,6
1987 - 1994	-8,3	7,4	15,6
1995 - 2002	0,0	5,5	5,5
2003 - 2010	2,1	4,1	1,9
2011 - 2018	2,6	3,5	0,9

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no Currículo Lattes dos docentes da amostra. Levantamento de dados realizado em agosto de 2019.

Conforme se nota na tabela 30, os valores negativos, ocorridos com maior frequência até 1994, referem-se aos docentes que obtiveram titulação após seu ingresso na instituição. Sobretudo, a partir de 2002, esse quadro é modificado quando se visualiza o aumento no tempo médio entre a titulação docente e o ingresso na universidade federal.

Para o caso de docentes mais antigos (dois primeiros períodos), o tempo que se leva entre a conclusão do doutorado e o credenciamento no programa de pós-graduação se mostra inversamente proporcional ao tempo decorrido entre a entrada na universidade federal e o credenciamento como docente permanente de programa de pós-graduação.

Destaca-se que muitos docentes mais antigos que tiveram sua formação em serviço, principalmente com relação ao doutorado, foram sendo incluídos nos quadros docentes de programas de pós-graduação imediatamente após a obtenção do título. Se houve um lapso de tempo maior para a inclusão do recém-doutor, isso ocorreu como exceção, que se deu mais pela escassez de programas de pós-graduação em MS do que pelo perfil do docente.

Com isso, a variável que mais influenciou essa questão refere-se ao ano de início do programa de pós-graduação, notadamente, porque boa parte dos docentes mais antigos participou do programa desde sua elaboração.

No caso dos docentes que ingressaram mais recentemente, é possível perceber que houve, ao longo do período, o aumento do tempo médio entre a titulação do docente e o ingresso na universidade federal.

Isso se deu, especialmente, em razão do grande número de docentes que concluíram seu doutorado e priorizaram a obtenção de bolsa para realização de estágio de pós-doutoramento em detrimento da busca imediata por vaga no mercado de trabalho, por meio de concurso público ou mesmo ingresso em IES privadas. O maior número de estágios de pós-doutoramento ocorreu depois do ano de 2010.

Conforme explicitam os dados da tabela 30, houve, ao longo do período, arrefecimento no tempo compreendido entre a titulação e o credenciamento do docente nos programas de pós-graduação da amostra. Esse valor era de 5,8 anos no período compreendido entre os anos de 1978 e 1986 e passou a ser de 3,5 anos dos anos de 2011 até 2018. O incremento no número de programas de pós-graduação nas universidades provocou aumento da demanda de docentes que já existia, inclusive para recém-doutores.

Acrescente-se a isso, o fato de que os critérios da CAPES incluem a produção dos discentes. Isso permite que, além da titulação, o docente já possua certa produção qualificada que permita reunir condições para credenciamento no quadro de professores de programa de pós-graduação de forma mais rápida, logo após a conclusão do doutorado.

Obviamente que se observa, conforme mencionado anteriormente, aumento recente na qualificação docente, que se dá pela sua inserção anterior na pós-graduação, especialmente enquanto bolsista de pesquisa. Com isso, pode-se afirmar que, mesmo sendo recém-doutor, esse docente teria um perfil mais adequado para atender as exigências do processo avaliativo conduzido pela CAPES, comparado a docentes que, embora pudessem ter um maior tempo de titulação não possuíam experiência anterior em pós-graduação ou produção intelectual acumulada em termos de publicação qualificada.

Percebe-se que existe uma maior preocupação por parte das universidades federais com o perfil do docente para a pós-graduação desde a seleção para ingresso por meio de concurso público na instituição. Isso ocorre tanto para o caso de programas de pós-graduação mais antigos como para programas mais recentes, uma vez que os quadros docentes de todos os programas vêm sendo reestruturados ao longo do tempo, conforme se analisará adiante.

Com isso, infere-se que, numa primeira fase de expansão, que iniciou no final dos anos 1990 e durou até início dos anos 2000, a expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses ocorreu sem um planejamento específico, de forma inercial, a partir da titulação dos docentes que já possuíam vínculo com a universidade federal. Como os docentes das universidades federais em MS eram em número reduzido, a expansão não foi tão significativa, muito embora existissem políticas de indução para essa finalidade,

particularmente por meio de regras de financiamento adotadas nos anos 1990. Ao contrário do que ocorreu no cenário nacional, essas políticas tiveram maiores efeitos para expansão proporcional da graduação que para a pós-graduação, no caso das universidades federais em MS.

Numa segunda fase de expansão, que teve seus efeitos iniciais mais significativos a partir de 2006, observou-se maior planejamento, não só por parte dos programas mas também por parte das universidades federais. Nessas instituições, as contratações de professores foram direcionadas para seleção de docentes que já possuíam o *habitus* da pós-graduação. Para além do título de doutor, esses docentes que possuíam experiência anterior com atuação em programas de pós-graduação, como contratados em outras IES ou bolsistas de órgão de fomento externo, estariam mais habituados à divulgação dos produtos gerados por meio de suas pesquisas.

A inclusão de docentes nos quadros de IES de centros menores seria também, um efeito positivo das políticas de correção das assimetrias desenvolvidas pelo poder público. Cotas de bolsas para docentes na modalidade DCR, professor visitante e outras contribuíram para a expansão da pós-graduação também em locais fora do eixo Sul-Sudeste do país, particularmente a partir dos anos 2000.

Destaca-se que boa parte dos professores que ingressaram mais recentemente contribuíram para a reestruturação dos quadros docentes programas de pós-graduação, o que culminou no incremento das respectivas notas. Esse tema será abordado na seção que segue.

4.3.3 Reestruturação dos quadros docentes dos programas de pós-graduação

Todos os programas de pós-graduação da amostra tiveram seus quadros docentes reestruturados em momento posterior ao seu reconhecimento. Isso ocorreu mesmo com os programas que iniciaram mais recentemente, como é o caso do programa de pós-graduação em Química, que teve suas atividades iniciadas em 2011.

Aqui, reestruturação refere-se à última alteração mais significativa no quadro de docentes permanentes do programa de pós-graduação. Particularmente em razão do número de novos docentes permanentes credenciados para suprir determinada demanda (ampliação do quadro docente para aumento no número de vagas para discentes, substituição de docentes descredenciados, atendimento aos critérios de avaliação, dentre outros).

A tabela a seguir traz dados que expressam o tempo médio compreendido entre o início do mestrado e do doutorado e o respectivo ano de ingresso dos docentes que ainda fazem parte do quadro permanente da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses. Com essa informação é possível deduzir sobre a última alteração mais significativa do programa em termos de quadro docente.

Tabela 31 - Tempo médio decorrido entre o início do curso de mestrado/doutorado no programa e o credenciamento dos docentes permanentes do quadro atual do programa (ano base 2018)

Grande área de avaliação da CAPES	Ano de início mestrado	Tempo médio (anos) decorrido entre o início do mestrado no PPG e o credenciamento dos docentes	Ano de início doutorado	Tempo médio	
				(anos) decorrido entre o início do doutorado no PPG e o credenciamento dos docentes	Ano da última alteração mais significativa do quadro docente do programa ¹¹⁴
Ciências Biológicas	1996	13,3	2004	5,3	2009
Ciências Agrárias	1997	12,3	2002	7,3	2009
Linguística, Letras e Artes	1998	12	2014	-4	2010
Engenharias	1999	9,4	2010	-1,6	2008
Ciências da Saúde	2007	2,8	2007	2,8	2010
Ciências Humanas	2008	3,7	2014	-2,3	2012
Ciências Sociais Aplicadas	2008	2,7	2015	-4,3	2011
Multidisciplinar	2009	2,3	2014	-2,8	2011
Ciências Exatas e da Terra	2011	2,3	2017	-	2014

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados colhidos na Plataforma Sucupira e Currículo Lattes dos docentes da amostra. Levantamento de dados realizado em agosto de 2019.

Com base nos dados da tabela 31, verifica-se que a última reestruturação dos programas de pós-graduação da amostra se deu entre os anos de 2008 e 2014. Observa-se que os programas mais antigos foram reestruturados até o ano de 2010, mesmo àqueles com notas

¹¹⁴ Refere-se à maior inclusão de docentes no quadro em razão de substituições ou mesmo de ampliação do programa, o ano obtido refere-se tanto a soma, como a diferença entre o tempo médio em anos decorridos entre o início do mestrado/doutorado respectivamente e o credenciamento dos docentes.

mais baixas, como é o caso do programa de pós-graduação em Letras da área de Linguística, Letras e Artes.

Destaca-se que desde 2007, algumas mudanças vêm sendo implementadas com o estabelecimento de novos critérios para qualificação dos veículos utilizados para divulgação da produção intelectual. Particularmente, a base Qualis/CAPES de classificação de periódicos, teve início em 1998 e foi reformulada em 2007, permanecendo o último modelo adotado com alguns ajustes ao longo dos ciclos avaliativos até final da quadrienal 2017 (BARATA, 2016).

Conforme mencionado anteriormente, uma nova mudança no Qualis/CAPES está sendo implementada no presente ano de 2019, com o objetivo de classificar os periódicos para a avaliação a ser realizada no ciclo que iniciou em 2017 e encerra em 2020 (BRASIL, 2019a).

Nesse sentido, infere-se que as mudanças mais significativas ocorridas de 2008 até 2014 no quadro de docentes permanentes dos programas de pós-graduação, especialmente para o caso dos mais antigos, se deram com o objetivo de se ajustarem às novas regras implementadas para a avaliação da produção intelectual, por meio do Qualis/CAPES.

Além disso, para o caso dos programas que tiveram início na década de 1990, o tempo decorrido desde a última reestruturação do quadro de docentes é maior comparado a programas que tiveram início mais recente.

Embora a diferença de tempo para reestruturação que se visualiza entre programas mais antigos e programas mais recentes não seja tão grande, pode-se afirmar que programas mais antigos tendem a conservar suas estruturas, de acordo com a maturidade do corpo docente, em termos de capital social/simbólico acumulado por meio da produção intelectual, fluxo de orientação, dentre outros fatores de prestígio intelectual considerados na avaliação da CAPES.

Agentes há mais tempo no campo teriam condições de estabelecer redes de relação que os permitem ocupar posições dominantes (BOURDIEU, 1983, 2003c). Isso não ocorre em programas que iniciaram suas atividades mais recentemente, uma vez que redes de relações mais duráveis, ainda vêm sendo construídas pelos seus agentes, cujas estratégias se voltam para a obtenção de lucro simbólico.

Com relação à amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, observou-se nos programas mais recentes a tendência ao aumento das notas num período menor de tempo. Isso pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Evolução das notas dos programas de pós-graduação da amostra – universidades federais - MS (ano base 2018)

Programa de Pós-Graduação	Início do PPG	Bienal 1998	Trienal 2001	Trienal 2004	Trienal 2007	Trienal 2010	Trienal 2013	Quadrienal 2017
Ecologia e Conservação	1996	3	3	4	5	5	5	6
Agronomia	1997			4	4	4	5	5
Letras	1998		3	3	3	3	4	4
Tecnologias Ambientais	1999		3	3	4	4	4	4
Doenças Infecciosas e Parasitárias	2007				5	4	4	5
Educação	2008					3	4	5
Administração	2008					3	4	4
Ciência e Tecnologia Ambiental	2009					3	4	5
Química	2011						3	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira. Nesse sentido ver: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em 28 ago. 2018.

Para o caso da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, os dados do quadro 8 indicam que os programas mais antigos apresentaram uma média de três ciclos avaliativos antes do último incremento de suas notas. Essa média de tempo é menor para programas com início mais recente, como é o caso do programa de pós-graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental, que aumentou sua nota em um ponto, a cada ciclo avaliativo nos três em que foi avaliado.

Inferese, com isso, que a expansão permitiu a ampliação do corpo de docentes detentores do *habitus* da pós-graduação. Para além da formação, a prática fez com que esses docentes se adaptassem com mais facilidade às regras mais recentes implementadas pela CAPES.

Conforme mencionado anteriormente, o Qualis/CAPES está em processo de reformulação. Esse se constitui num dos principais mecanismos que pautam a avaliação da CAPES que é baseada na produção intelectual dos docentes da pós-graduação. Programas de pós-graduação brasileiros, especialmente com relação aos cursos de doutorado, vêm

implementando normas no sentido de estender para o discente as exigências já existentes para a produção docente (FRANÇA, 2014).

É possível que isso também se torne central no conjunto de mudanças implementadas para o ciclo avaliativo que se encerrará em 2020. A CAPES tem justificado as últimas mudanças na sistemática avaliativa no sentido de focarem mais o resultado, formação discente, do que o processo (BRASIL, 2019a). Todavia trata-se de um processo de reformulação ainda em curso, portanto, não consolidado.

De todo modo, a produção intelectual discente para o caso dos recém-titulados, de uma forma ou de outra já vinha sendo contada nas avaliações da CAPES. Nesse sentido, as preocupações e o valor dado à produção intelectual, com foco em periódicos qualificados, já vieram sendo naturalizadas no *habitus* desde a formação discente. Com isso, o egresso quando inserido como docente já teria se adaptado à questão da produção acadêmica, foco das avaliações da CAPES.

Sabe-se que programas de pós-graduação, independente de seu tempo de funcionamento, vêm reestruturando seus quadros docentes, o que permite a inclusão de novos agentes. No entanto, deve-se reconhecer que, se programas mais antigos podem ter mais maturidade em termos de corpo docente, programas mais recentes também teriam mais facilidade para se adaptarem às mudanças no processo avaliativo.

Esses últimos possuem maior número de agentes recém-chegados, que já teriam incorporado as novas lógicas do processo avaliativo em suas práticas desde sua formação, o que deve contribuir para melhor adaptação às exigências do processo avaliativo.

Conforme explorado no capítulo anterior, o processo avaliativo possui limitações que impossibilitam um quadro de constante elevação de notas, especialmente para programas localizados fora do eixo Sul-Sudeste. No entanto, o fato de que programas que iniciaram mais recentemente possuem maior adaptabilidade às mudanças no sistema avaliativo contribui para que esses se sobressaiam comparados a outros mais antigos.

Em todo caso, não há como dimensionar a questão da continuidade ou não do processo de expansão e verticalização da pós-graduação observado no Brasil. A educação superior permanece num cenário de incertezas, quando se observa a redução dos recursos públicos voltados para as universidades públicas de um modo geral, e para a pesquisa em particular.

Some-se a isso, a tendência a se apoiarem a abertura de mestrados e doutorados na modalidade profissional, além da priorização dos investimentos em pesquisa para áreas que

desenvolvam tecnologia e inovação, como é o caso das Ciências Exatas e das Engenharias em detrimento de outras áreas de conhecimento.

Se esse cenário não for modificado, é possível que, no médio prazo, o processo de expansão da pós-graduação brasileira fique comprometido, particularmente para programas de áreas menos estratégicas, bem como de regiões onde existe menor circulação do campo acadêmico, como é o caso de MS e das demais unidades da federação fora dos grandes centros demográficos do Brasil.

A grande expansão que ocorreu na pós-graduação nos últimos anos somente foi possível pelo significativo aumento no quadro de docentes doutores nas instituições, por meio da base material proporcionada para isso.

Essa base permitiu a chegada de um grande número de docentes nas universidades federais, onde a cultura institucional é prioritariamente voltada para a pesquisa institucionalizada por meio de seus programas de pós-graduação, que também é presente no *habitus* do pesquisador desde sua formação.

O ingresso e permanência no campo da pós-graduação agrega valor simbólico à atuação docente, o que aumenta sua autoridade no campo universitário. Nesse sentido, as estratégias e investimentos dos docentes se dão mais em torno da pós-graduação do que da graduação nas universidades federais.

4.3.4 Visibilidade do programa de pós-graduação enquanto produção científica: o docente bolsista de produtividade em pesquisa e bolsas congêneres

Conforme mencionado anteriormente, um mecanismo importante de distinção do agente do campo da pós-graduação refere-se à bolsa de produtividade em pesquisa e similares. Esse tipo de bolsa é “Destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq” (BRASIL, 2015).

Isso leva em conta o fato de que a produção intelectual, especialmente, docente é decisiva para a avaliação de programas de pós-graduação e concorre, portanto, para a acumulação de capital simbólico pelos agentes do campo. A produção intelectual, além de ser quantificada, é também comparada entre os agentes no nível micro, e entre os programas de pós-graduação no nível macro.

A produção intelectual também é decisiva para a distribuição de recursos financeiros entre docentes e entre programas. Docentes mais produtivos têm maiores chances de terem seus projetos aprovados junto a órgãos de fomento para financiamento de materiais de consumo ou bolsas, por exemplo.

Docentes com bolsa de produtividade em pesquisa possuem maior circulação no campo da pós-graduação, inclusive pela legitimidade conferida pelo título representado pela bolsa. Da mesma forma, programas mais bem avaliados têm maior possibilidade de obter montantes mais significativos de recursos financeiros. Existem programas, como o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), que destinam mais recursos financeiros, exclusivamente, para programas com notas seis e sete, por exemplo.

De modo geral, os programas de pós-graduação possuem interesse especial em manter docente bolsista de produtividade em pesquisa/tecnologia em seus quadros, uma vez que esse docente, além de contribuir para a elevação da contagem global da produção do programa, tem maior circulação no campo, inclusive devido ao fato de que sua maior qualificação é atestada pelo CNPq. Do mesmo modo, para o agente individual do campo, esse tipo de bolsa legitima sua posição superior comparada aos demais.

Para o caso do conjunto de programas de pós-graduação que compõe a amostra selecionada, destaca-se a grande concentração de bolsistas de produtividade em pesquisa (e similares) no programa da área de Ciências Biológicas e o baixo número no programa da área de Ciências Humanas, conforme se pode observar nos dados da tabela a seguir.

Tabela 32 - Bolsistas de produtividade em pesquisa dos programas de pós-graduação da amostra
(ano base 2018)

PPG Área	Vínculo com a universidade federal do PPG de origem	Vínculo com outra instituição	Total/Área
Ciências Biológicas	5	4	9
Saúde	2	1	3
Agrárias	4	0	4
Multidisciplinar	2	1	3
Educação	0	1	1
Linguística	2	0	2
Engenharias	4	0	4
Ciências Sociais Aplicadas	1	1	2
Ciências Exatas e Tecnologias	1	1	2
Total	21	9	30

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Currículo Lattes dos docentes. Consulta realizada em 30 de ago. 2018.

Conforme dados da tabela 32, os programas de pós-graduação da amostra agregavam em 2018, um total de 30 docentes bolsistas de produtividade em pesquisa (ou bolsas congêneres) entre seus docentes permanentes. O programa que conta com mais docentes nessa categoria é o da área de Ciências Biológicas e o que possui menos é o programa da área de Ciências Humanas.

Nota-se que essa situação difere um pouco com relação ao contexto nacional, para o qual o maior investimento em bolsas de produtividade em pesquisa tem sido destinado á grande área de Ciências da Natureza, que engloba as áreas de Ciências Exatas e da Terra e de Engenharias.

No contexto nacional permanece em segundo lugar a grande área de Ciências da Vida, que engloba as áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde e, em terceiro lugar a grande área de Humanidades, que agrega as áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. As demais áreas ficam na última

posição por terem menor investimento em bolsas de produtividade em pesquisa e congêneres¹¹⁵.

É importante notar que, para o caso das universidades federais de MS, o programa da área de Ciências Biológicas é o que possui maior nota e é mais antigo. Isso implica que a concentração de docentes bolsistas de produtividade em pesquisa (e congêneres) é resultado dos esforços do próprio programa no sentido de agregar docentes nessa categoria. Isso ocorre tanto com relação a docentes do próprio programa, a partir do aumento de sua produção intelectual qualificada, como por meio da captação de docentes de outras IES. Isso contribuiu para que o programa mantivesse nível de excelência materializado na nota seis, conforme regras do órgão gestor.

Nota-se que, com exceção do programa da área Multidisciplinar, os demais acompanham a tendência nacional. A área de Educação, por exemplo, embora tenha nota cinco, possui apenas uma docente bolsista de produtividade em pesquisa. A docente, ainda que pertença ao quadro permanente do programa, é aposentada de outra universidade federal e atua como voluntária no referido programa.

O menor número de bolsistas de produtividade em pesquisa na área de Ciências Humanas é reflexo das dificuldades de programas de áreas como essa em manter um nível de excelência compatível com programas de áreas de conhecimento mais bem privilegiadas no campo da pós-graduação, conforme parâmetros do órgão gestor que se dá pelo formato da avaliação conduzida pela CAPES.

Com base nos dados da tabela 32, é importante notar o número de docentes bolsistas de produtividade em pesquisa que não possuem vínculo com a instituição de origem do programa. Do total de 30 docentes bolsistas de produtividade em pesquisa, nove possuem vínculo com outra instituição, embora façam parte do quadro de docentes permanentes dos programas de pós-graduação da amostra.

Dos 159 docentes que compõem o quadro permanente dos programas de pós-graduação da amostra, 18 não possuem vínculo com a instituição de origem do programa. Desses 18 docentes, nove são bolsistas de produtividade em pesquisa, o que representa 50% dos docentes permanentes externos.

Diante disso, pode-se afirmar que os programas têm buscado agregar docentes de outras IES, sobretudo para contribuir com o aumento da visibilidade do programa, uma vez que metade desses docentes é bolsista de produtividade em pesquisa (ou congêneres).

¹¹⁵ Nesse sentido ver: Tabela 1.3.1 Investimentos realizados em bolsas e no fomento à pesquisa segundo grandes áreas do conhecimento. Disponível em: <http://cnpq.br/series-historicas>. Acesso em 11 jan. 2019.

A bolsa de produtividade em pesquisa ou tecnologia é destinada aos pesquisadores com maior capital de prestígio intelectual, e por essa razão tornou-se um instrumento de distinção no campo da pós-graduação. Além da maior circulação no campo, via de regra, a participação desse pesquisador no quadro permanente do programa proporciona o aumento global da produção intelectual vinculada ao programa.

Reconhece-se, no entanto, a necessidade de relativizar a questão da produção intelectual global do programa de pós-graduação, uma vez que as áreas vêm adequando suas regras no sentido de distribuir a produção qualificada para todo o corpo docente permanente do programa de pós-graduação¹¹⁶.

Existe a tendência de que o aumento global da produção intelectual qualificada somente tenha efeito se for distribuída de forma mais ou menos equitativa entre todos os docentes do corpo permanente dos programas de pós-graduação. Não obstante esse fato, ainda assim a distinção do bolsista de produtividade em pesquisa irá contribuir para o aumento das redes de relação do programa na interlocução com outros programas, redes de pesquisa e de parcerias para produção intelectual.

Ao se verificarem os currículos dos docentes bolsistas de produtividade em pesquisa, observou-se a participação desses em mais de um programa de pós-graduação, com exceção apenas da docente aposentada e dos docentes que possuem vínculo com a Embrapa.

Para o caso dos pesquisadores da Embrapa, nota-se a busca por credenciamento em programas de pós-graduação ofertados por instituições de ensino, já que as unidades da Embrapa localizadas em MS não possuem programas de pós-graduação *stricto sensu*. Existem pesquisadores dessa instituição que possuem vínculo como permanente em programa de pós-graduação da universidade federal sul-mato-grossense desde finais dos anos 1990.

Para o caso da docente aposentada, essa possuía vínculo com outra universidade federal até fazer parte do quadro de docentes permanentes do programa de pós-graduação da amostra.

De forma recíproca, assim como o docente bolsista de produtividade em pesquisa/tecnologia vai contribuir com o programa de pós-graduação, sua participação também pode ser apreendida como estratégia para continuar circulando no campo acadêmico

¹¹⁶ A exemplo da Área de Educação, cuja Ficha de Avaliação traz no item 4, que trata da “Produção Intelectual”, os percentuais distribuídos da seguinte forma: 60% de peso para o item 4.1.1: Média ponderada anual das produções mais bem qualificadas do programa, compreendendo periódicos, livros, capítulos de livros ou verbetes, num total igual a oito vezes o número de docentes permanentes, média do quadriênio (quando houver um total de publicações que possibilite a escolha desse quantitativo))/(total de docentes permanentes, média do quadriênio) – peso: 100%.

por meio da conservação de vínculo com programa de pós-graduação, especialmente com aqueles mais qualificados. Considera-se, também, que a continuidade da bolsa de produtividade em pesquisa/tecnologia depende de vínculo institucional.

Devido à distinção de docentes bolsistas de produtividade em pesquisa no campo da pós-graduação, pode-se perceber que, com exceção dos casos já mencionados, todos possuem vínculo de permanente com mais de um programa de pós-graduação. Particularmente, os docentes bolsistas de outras instituições tendem a buscar programas com notas maiores que o seu de origem, o que de certa forma contribui para consolidar sua atuação no campo da pós-graduação.

Assim como a permanência de docentes com esse perfil é importante para o programa de pós-graduação, também é interessante para o docente bolsista de produtividade em pesquisa ou tecnologia permanecer em quadros de programas avaliados com notas mais altas pela CAPES.

Apesar do sobretabalho que isso pode acarretar, principalmente no caso de vínculo com mais que um programa, existe lucro simbólico para o campo acadêmico nessa situação. A visibilidade do programa também implica em melhores redes de colaboração e parcerias para produção intelectual (inclusive pela possibilidade de atração de discentes mais qualificados) além, é claro, de outros benefícios simbólicos ligados ao status do programa e sua inserção no campo universitário.

Com isso, pode-se afirmar que a expansão da pós-graduação nas universidades federais, tanto em MS como nas demais localidades, é um combinado entre as ações de indução do governo central e a própria lógica do campo que agrega lucros simbólicos à participação docente na pós-graduação, o que faz com que a graduação permaneça em segundo plano.

Conforme mencionado anteriormente, essa lógica contribui para que a pós-graduação continue a expandir, uma vez que é nas instituições públicas – particularmente nas universidades federais, no caso das regiões fora dos grandes centros demográficos do país - que a pós-graduação vem se desenvolvendo e ampliando-se.

As IES privadas, com poucas exceções, historicamente vêm privilegiando o nível de graduação com a oferta de ensino em detrimento da pesquisa, justamente pelos elevados custos que a existência e manutenção da pós-graduação *stricto sensu* implicaria.

De qualquer forma, percebe-se o papel fundamental dos docentes no processo de expansão da pós-graduação que ocorre no país desde 2003.

No presente capítulo se buscou analisar as condições materiais para a expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, no contexto das políticas de expansão universitária.

No contexto dos programas Expandir e Reuni, a base material para expansão da pós-graduação nas universidades federais, se deu particularmente pela recuperação do corpo de docentes dessas IES.

A expansão desse nível de ensino nessas instituições tem se dado pela combinação de ações de indução do governo central e a própria lógica do campo universitário.

Assim como ocorre nas universidades federais em MS, é possível inferir que, no caso brasileiro, a combinação entre indução do governo central e lógica do campo das universidades federais permitiu que as ações de indução do governo central produzissem efeitos mais significativos na pós-graduação.

O agente do campo busca obter posições mais valorizadas, como a de pesquisador em programas de pós-graduação. Isso agrega capital simbólico à sua atuação, frente à de outros que atuam apenas na graduação, por exemplo.

Essa lógica permitiu que a pós-graduação continuasse crescendo em ritmo acelerado, mesmo em períodos de crises e incertezas, como a ocorrida nos anos 1990 e início dos anos 2000, ainda que induzida de forma precária pelo governo central e levada ao seu limite.

Num segundo período, que se inicia a partir de 2003 e segue até mais ou menos 2015, houve a relativa recuperação das IFES, em termos de recursos financeiros e humanos, que, embora não suficientes, criaram condições favoráveis para a continuidade da expansão da pós-graduação, inclusive fora do eixo Sul-Sudeste.

Destaca-se que o quadro de recuperação das IFES não se manteve, sobretudo a partir de 2016, quando políticas sociais são alvos de contingenciamento de recursos financeiros. Isso traz incertezas sobre o futuro da educação superior pública e conseqüentemente da pós-graduação.

O próximo capítulo busca tratar das condições simbólicas, que permitiram a constituição do campo da pós-graduação nas universidades federais em MS.

5 CONDIÇÕES SIMBÓLICAS PARA A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MATO GROSSO DO SUL

O presente capítulo busca analisar as condições simbólicas que contribuíram para a expansão da pós-graduação em MS a partir dos conceitos de campo e de capital.

As seções deste capítulo referenciam a relação entre campo universitário e campo das políticas federais, que estão em movimento, e que constituem espaço de interseção entre eles. Dois tipos de capital definem as posições dos agentes no campo universitário: o capital de poder político institucional e o capital de prestígio intelectual.

O capital de poder político institucional refere-se àquele vinculado à ocupação de posições de poder universitário nas IES. O capital de prestígio intelectual refere-se às contribuições do agente para o desenvolvimento de ciência e tecnologia. Esse último pode ser ilustrado pela circulação do agente no campo da pós-graduação.

Dirigentes institucionais ao desempenharem estratégias de cooptação ou de exclusão de pessoas, ideias ou ações conduzem o processo de tomada de decisões. Esse processo vai interferir no nível de adesão/não adesão institucional às medidas do campo das políticas federais.

O delineamento do campo político construído no interior das instituições federais é permeado pela própria formação e inserção dos dirigentes que estão marcadas pela pós-graduação *stricto sensu*. No limite, a inserção do agente no campo da pós-graduação é credencial que referencia o capital acadêmico para acesso tanto ao campo universitário como ao campo das políticas federais, particularmente daquelas emanadas pela CAPES.

Portanto, essa interseção é constituída por três fatores aqui destacados que revelam as condições simbólicas que interferem no processo de expansão da pós-graduação nas universidades federais em Mato Grosso do Sul:

- Perfil e capital cultural institucionalizado dos docentes que, em determinados períodos, ocupam cargos diretivos na administração, como: reitor, vice-reitor e pró-reitores. Ocupantes desses cargos também são membros do Conselho Universitário, órgão máximo de decisão colegiada na hierarquia institucional;
- Documentos emanados dos órgãos dirigentes que explicitam as decisões voltadas para a adesão ou não às políticas federais;

- Informações indicativas do capital de prestígio intelectual dos docentes do campo da pós-graduação coletadas nos currículos Lattes dos professores, Plataforma Sucupira e Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Esses são os assuntos explorados nas seções que seguem.

5.1 Capital de poder político institucional

No de instituições universitárias, o capital de poder político institucional refere-se à ocupação de cargos altos da administração central, que também dão acesso a posições em conselhos deliberativos da universidade. Para as finalidades da presente Tese, consideram-se os cargos de reitor, vice-reitor e pró-reitor que tem como prerrogativa a participação no Conselho Universitário, instância máxima de deliberação da universidade.

Grupos que ocupam posições nesses espaços determinam, não sem lutas, a natureza da política adotada na instituição para o desenvolvimento das atividades fim da educação superior na universidade. A maior ou menor atuação de agentes pertencentes ao campo da pós-graduação nas instâncias de poder institucional sinaliza em que medida são enfatizados produtos/tecnologias/ações com o objetivo de induzir à expansão/valorização da participação docente na pós-graduação da instituição.

No caso da UFMS, ao se verificarem o perfil dos docentes que ocuparam cargos de reitor, vice-reitor e pró-reitores, durante o período de 2005 até 2018 pode-se observar o progressivo aumento daqueles que faziam ou ainda fazem parte dos quadros da pós-graduação na instituição.

O quadro a seguir busca relacionar o cargo ocupado pelo agente e sua participação ou não em quadro docente de programa de pós-graduação da IES na gestão de reitoria que abarcou os anos de 2004 até 2008.

Quadro 9 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS - Gestão de reitorado 2004-2008

Carg o de conc urso	Cargo ocupado pelo agente na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou durante (ou em período próximo) o cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/ Tipo de vinculo com o program a	Nome do PPG
Doc.	Reitor	2004 - 2008	-	não	-	-
Doc.	Vice-Reitor	2004-2008	2013	não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação 1	2004 - 8/2008	1995	Sim	Permanente 2004 - 2008	Química
Doc.	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação 2	8/2008 - 9/2008	1997	Sim	Permanente 2005 - 2016	Biologia Vegetal
Doc.	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação 3	9/2008 - 11/2008	Mesmo da linha 3	-	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Ensino de Graduação 1	2004 - 7/2008	1991	não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Ensino de Graduação 2	08/2008	-	não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Estudantis 1	2/2004 - 8/2008	Mesmo da linha 7	-	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Estudantis 2	2008	2006	não	-	-
T. A.	Pró-Reitor de Administração.	2004 - 2008	-	não	-	-
T. A.	Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças	2004 - 2008	-	não	-	-

Fonte: Elaborado com base nos dados disponíveis no Boletim de Serviço da IES; Plataforma Sucupira; Dados Abertos da CAPES.

Legenda: Doc. = Docente; T. A. = Técnico Administrativo

Conforme se nota no quadro 9, com relação à gestão de reitorado que abarcou os anos de 2004 até 2008, dos sete docentes que ocuparam cargos de reitor, vice-reitor ou de pró-reitor na UFMS, três não possuíam doutorado à época, dos quais apenas um obteve seu

doutoramento recentemente e os demais se aposentaram sem a titulação. Dos quatro docentes que possuíam doutorado no período, dois estavam credenciados em quadro de docentes de programas de pós-graduação na instituição. Esses dados evidenciam a baixa participação dos agentes gestores da UFMS - reitorado (2004-2008) - nos quadros de programas de pós-graduação da IES.

Nas duas gestões de reitorado que se seguiram na UFMS (2008-2012) e (2012-2016), a mesma docente ocupou cargo de reitora, de modo que foram poucas as mudanças nos indicados para os demais cargos da administração central da instituição. O quadro a seguir busca relacionar o cargo ocupado pelo agente e sua participação ou não em quadro docente de programa de pós-graduação da IES no período que abarca os anos de 2008 até 2016.

Quadro 10 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS
Período 2008-2016 (referente às gestões de reitorado 2008-2012 e 2012-2016)

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou em período próximo ou durante a ocupação do cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Reitor 1	2008 - 2016	1995	Sim	Permanente 2004 - 2008	Química
Doc.	Vice-reitor 1	2008-2016	1999	não		
Doc.	Pró-reitor de Administração 1	2009 – 2012*	1999	Sim	Permanente 2006-2010; Colaborador 2011;	Tecnologias Ambientais
T. A.	Pró-reitor de Administração 2	2012-2015	-	não	-	-
T. A.	Pró-reitor de Administração 3	2015 - 2016	-	não	-	-
Doc.	Pró-reitor de Planejamento	2009 – 2016*	1997	Sim	Permanente 2005 - 2016	Biologia Vegetal
Doc.	Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação 1	2008 - 2014	1989	Sim	Colaborador 2010 - 2012	Estudos de Languages

Continua

Quadro 10 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS
Período 2008-2016 (referente às gestões de reitorado 2008-2012 e 2012-2016)

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou em período próximo ou durante a ocupação do cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação 2	2014 - 2016	2009	Sim	Permanente 2014 - 2018; Colaborador 2018 em diante	Administração Pública em Rede Nacional
Doc.	Pró-reitor de Ensino de Graduação 1	2009 – 2010*	2003	Sim	Permanente de 2008 em diante	Administração
Doc.	Pró-reitor de Ensino de Graduação 2	2010 - 2014	2000	Sim	Permanente 2012; Colaborador desde 2013	Ciência da Computação
Doc.	Pró-Reitora de Ensino de Graduação 3	2014 - 2016	2004	não	-	-
Doc.	Pró-reitor de Extensão e Assuntos Estudantis 1	2009 – 2011*	2001	Sim	Permanente desde 2008	Administração
Doc.	Pró-reitor de Extensão e Assuntos Estudantis 2	2011 - 2012	2007	Sim	Permanente desde 2009	Administração
Doc.	Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis 3	2012 - 2016	1998	Sim	Permanente desde 2010	Química
Doc.	Pró-Reitor de Infraestrutura**	2013 - 2016	Mesmo docente da linha 3		-	-

Continua

Quadro 10 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS
Período 2008-2016 (referente às gestões de reitorado 2008-2012 e 2012-2016)

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou em período próximo ou durante a ocupação do cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Pró-Reitor de Gestão de Pessoas e do Trabalho**	2013 - 2016	1998	Sim	Permanente 2004 - 2009; Colaborador 2010 - 2012	Tecnologias Ambientais

Fonte: Elaborado com base nos dados disponíveis no Boletim de Serviço da IES; Plataforma Sucupira; Dados Abertos da CAPES. Dados colhidos em 9 set. 2019.

Legenda: Doc. = Docente; T. A. = Técnico Administrativo.

*Como não houve nomeação imediata para esse cargo, no início do mandato permaneceu o agente que ocupava o cargo na gestão anterior até que se nomeasse outro. No entanto como foram poucos meses esses agentes da gestão anterior não foram aqui considerados. Cumpre destacar que a inclusão desses agentes não alteraria o fato de que há a maior inserção de docentes credenciados em programas de pós-graduação em cargos de gestão na IES comparado ao período anterior.

**Pró-Reitorias criadas em 2013.

Conforme se nota nas informações do quadro 10, no período que compreende as duas gestões de reitorado, (2008-2012) e (2012-2016), 15 agentes circularam nos respectivos cargos de reitor, vice-reitor ou pró-reitor, dos quais dois técnicos e 13 docentes. Todos os docentes possuíam título de doutor e apenas dois não eram credenciados em quadro docente de programa de pós-graduação.

Isso significa que 85% dos docentes que circulavam nos cargos de poder político institucional pertenciam também ao campo da pós-graduação.

Essa tendência também é visualizada na gestão que se seguiu. O quadro a seguir busca relacionar o cargo ocupado pelo agente na gestão de reitorado em curso na UFMS e sua participação ou não em quadro docente de programa de pós-graduação da IES.

Quadro 11 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS
Período 2016-2019 (referente à gestão de reitorado 2016-2020)

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou durante (ou em período próximo) o cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Reitor	2016-2019	1998	Sim	P1 Permanente 2004-2012; P1 e P2 Colaborador 2013; P2 Permanente 2014 em diante.	P1= Ciência da Computação; P2= Computação Aplicada
Doc.	Vice-Reitor	2016-2019	2008	Sim Bolsista PQ	Permanente de 2008 em diante	Ciência Animal
Doc.	Pró-Reitor de Administração e Pró-Reitor de Infraestrutura 1	2016-2017	2014	Sim	Permanente de 2015 em diante	Administração Pública em Rede Nacional
T. A.	Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura 2	2017-2019	-	Não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Esporte*	2016 - 2019	2011	Não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Ensino de Graduação	2016-2019	2000	Sim	Colaborador 2009-2016; Permanente de 2017 em diante	Ciência Animal
T. A.	Pró-Reitora de Planejamento, Orçamento e Finanças*	2016-2019	-	Não	-	-

Continua

Quadro 11 - Agentes ocupantes de cargos da administração central e vínculo com a pós-graduação na UFMS
Período 2016-2019 (referente à gestão de reitorado 2016-2020)

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou durante (ou em período próximo) o cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*	2016-2019	2002	Sim Bolsista PQ	Permanente de 1999 em diante	Ciência da Computação
T. A.	Pró-Reitor de Gestão de Pessoas e do Trabalho 1	2016-2018	-	Não	-	-
T. A.	Pró-Reitora de Gestão de Pessoas 2*	2018-2019	-	Não	-	-

Fonte: Elaborado com base nos dados disponíveis no Boletim de Serviço da IES; Plataforma Sucupira; Dados Abertos da CAPES. Dados colhidos em 9 set. 2019.

*Houve mudança no nome da Pró-Reitoria ao longo do período.

Legenda: Doc. = Docente; T. A. = Técnico Administrativo.

Por sua vez, até meados de 2019, dez agentes ocuparam cargos de gestão na UFMS durante o período de reitorado que começou em 2016, dos quais seis docentes e quatro técnicos administrativos¹¹⁷. Todos os seis docentes indicados para os cargos de reitor, vice-reitor ou pró-reitor possuem título de doutor e apenas um não possui vínculo docente com a pós-graduação na UFMS.

De acordo com informações publicadas no Coleta de Dados da Plataforma Sucupira da CAPES¹¹⁸ referente ao ano base de 2019, todos os cinco docentes com cargo na administração central ainda estão credenciados na condição de permanente em programa de pós-graduação da IES, inclusive dois bolsistas de produtividade em pesquisa.

O progressivo aumento da participação de docentes atuantes na pós-graduação em cargos de reitorado, ao mesmo tempo que reflete a ampliação do corpo docente qualificado

¹¹⁷ Na última gestão, com duração de 2016 até 2019, houve divisão/criação de nova pró-reitoria ficando da seguinte forma: Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças; Pró-reitoria de Ensino de Graduação; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Pró-Reitoria de Administração e Infraestrutura; Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte.

¹¹⁸ Nesse sentido ver: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>. Acesso em 11 set. 2019.

com o título de doutor - especialmente nas universidades públicas - também reflete o valor simbólico atribuído à participação docente na pós-graduação.

Isso é visualizado tanto no caso da UFMS como no caso da UFGD. Conforme mencionado anteriormente, a UFGD iniciou suas atividades em 2006, com nomeação de reitorado pró-tempore até 2007 e mais três gestões eleitas que abarcaram os anos de 2007 até 2011; de 2011 até 2015 e de 2015 até meados de 2019.

Na UFGD também houve aumento de agentes com vínculo com a pós-graduação nas instâncias de poder universitário institucional ao longo do tempo.

O quadro a seguir busca relacionar o cargo ocupado pelo agente e seu credenciamento ou não em quadro docente de programa de pós-graduação da IES nas gestões de reitorado que abarcaram o período de 2006 até 2015.

Optou-se por apresentar as três primeiras gestões de reitorado da UFGD (um mandato pró-tempore e dois eletivos) no mesmo quadro devido à recondução do reitor, que permitiu que tivessem poucas mudanças de agentes nos cargos relacionados no período.

Quadro 12 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD
Gestões 2006-2007; 2007-2011; 2011-2015

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou durante (ou em período próximo) o cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Reitor	2006 - 2015	2002	Sim	Permanente 2004 – 2007; Colaborador 2008.	História
Doc.	Vice-Reitor 1	2006 - 2012	1994	Sim	Permanente 2004 – 2010; Colaborador 2011 – 2012.	Entomologia e Conservação da Biodiversidade

Continua

Quadro 12 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD
Gestões 2006-2007; 2007-2011; 2011-2015

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou durante (ou em período próximo) o cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Vice-Reitor 2	2013 - 2015	1993	Sim	Permanente 2006 - 2017; Colaborador 2018 em diante.	Agronomia
Doc.	Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa	2006 - 2015	1995	Sim	Permanente 2006 – 2008; Colaborador 2009 - 2015	História
Doc.	Pró-reitor de Ensino de Graduação 1/ Pró-Reitor de Administração 1	Pró-reitor de Ensino de Graduação: 2006 – 2011; Pró-Reitor de Administração: 2011 - 2015	2019	Não	-	-
Doc.	Pró-reitor de Ensino de Graduação 2	2011 - 2015	2007	Sim	Permanente: 2008 em diante	Educação

Continua

Quadro 12 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD
Gestões 2006-2007; 2007-2011; 2011-2015

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou durante (ou em período próximo) o cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Pró-Reitor de Administração e Planejamento 1/Pró-Reitor de Avaliação Institucional e Planejamento1	Pró-Reitor de Administração e Planejamento: 2006 - 2013; Pró-Reitor de Avaliação Institucional e Planejamento 1 e Planejamento 1 o 2013 - 2014	2001	Sim	Permanente: 2007 - 2011; Colaborador 2012 – 2015; Permanente 2017 em diante.	Geografia
Doc.	Pró-Reitor de Avaliação Institucional e Planejamento2	2014 - 2015	2000	Sim	Permanente: 2007 em diante	Geografia
Doc.	Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários 1	2014 - 2015	2015	Não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Gestão de Pessoas 1	2013 - 2015	2019	Não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis 1	2006 - 2011;	2003	Sim	Permanente: 2009 em diante.	Letras

Continua

Quadro 12 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD
Gestões 2006-2007; 2007-2011; 2011-2015

Cargo de concurso	Cargo na administração central	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Atuou durante (ou em período próximo) o cargo em Programa de Pós-graduação na IES?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Pró-Reitor de Extensão e Cultura 2	2011 - 2015	2004	Sim	Permanente 2009 em diante.	Letras

Fonte: Elaborado com base nos dados disponíveis no Boletim de Serviço da IES; Plataforma Sucupira; Dados Abertos da CAPES. Dados colhidos em 9 set. 2019.

Legenda: Doc. = Docente; T. A. = Técnico Administrativo.

*A Resolução n. 23, de 01/03/2013, do Conselho Universitário da UFGD, extinguiu as Pró-Reitorias de Administração e Planejamento e de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis e criou as Pró-Reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis; de Extensão e Cultura; de Gestão de Pessoas; de Administração e de Avaliação Institucional e Planejamento.

Durante as gestões de reitoria que abarcaram os anos de 2006 até 2015 houve poucas mudanças em termos de agentes nomeados para os respectivos cargos. Conforme se nota no quadro 12, dos doze docentes que ocuparam cargos de reitor, vice-reitor ou de pró-reitor na UFGD, três não estavam credenciados em programa de pós-graduação em algum momento do período em que estiveram no cargo. Os três docentes não possuíam doutorado.

O quadro a seguir busca relacionar ocupação em cargos da administração central e vínculo docente com programa de pós-graduação da UFGD durante a gestão que compreendeu os anos de 2015 até 2019.

Quadro 13 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD
Gestão 2015-2019

Cargo de concurso	Cargo de Direção	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Credenciado no quadro docente de PPG na IES no mesmo período (ou em período próximo) que ocupava o cargo?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Reitor	2015-2019	2001	Não	-	-

Continua

Quadro 13 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD
Gestão 2015-2019

Cargo de concurso	Cargo de Direção	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Credenciado no quadro docente de PPG na IES no mesmo período (ou em período próximo) que ocupava o cargo?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Vice-Reitor	2015-2019	2006	Sim	Colaborador: 2010 – 2017; Permanente: 2017 em diante.	Ciências da Saúde
Doc.	Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa	2015-2019	2005	Sim	Permanente desde 2011	Biodiversidade e Meio Ambiente
Doc.	Pró-Reitor de Ensino de Graduação 1	2015 - 2015	1999	Sim	Permanente: 2001 - 2006; Colaborador: 2007 e 2009; permanente em 2008 e 2010 – 2016; Colaborador 2017 em diante	Agronomia
Doc.	Pró-Reitor de Ensino de Graduação 2	2015 - 2019	2002	Não	-	-

Continua

Quadro 13 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD
Gestão 2015-2019

Cargo de concurso	Cargo de Direção	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Credenciado no quadro docente de PPG na IES no mesmo período (ou em período próximo) que ocupava o cargo?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Pró-Reitor de Avaliação Institucional e Planejamento 01	2015 - 2017	2011	Sim	Permanente 2013 em diante	Agronegócios
T. A.	Pró-Reitor de Avaliação Institucional e Planejamento 02	2017 - 2019	-	Não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis 1	2015	2010	Sim	Permanente 2016 em diante	Psicologia
Doc.	Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis 2	2015 - 2019	2012	Sim	Permanente 2013 em diante	Ciências da Saúde
Doc.	Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis 3	2019	2011	Sim	Permanente 2011 em diante	Biodiversidade e Meio Ambiente

Continua

Quadro 13 - Agentes ocupantes de cargos da administração central da UFGD
Gestão 2015-2019

Cargo de concurso	Cargo de Direção	Período no cargo	Ano de Conclusão do Doutorado	Credenciado no quadro docente de PPG na IES no mesmo período (ou em período próximo) que ocupava o cargo?	Período/Tipo de vínculo com o programa	Nome do PPG
Doc.	Pró-Reitor de Administração 1	2015 - 2016	1998	Sim	Permanente 2011 em diante	Matemática em Rede Nacional
T. A.	Pró-Reitor de Administração 2	2016 - 2019	-	Não	-	-
Doc.	Pró-Reitor de Gestão de Pessoas	2015 - 2019	2012	Sim	Permanente 2014 - 2018; Colaborador 2018 em diante	Administração Pública em Rede Nacional
Doc.	Pró-Reitor de Extensão e Cultura 1	2015 - 2016	2008	Sim	Permanente 2015 em diante	Letras
Doc.	Pró-Reitor de Extensão e Cultura 2	2016 - 2019	2008	Sim	Permanente 2012 em diante	Agronegócios

Fonte: Elaborado com base nos dados disponíveis no Boletim de Serviço da IES; Plataforma Sucupira; Dados Abertos da CAPES. Dados colhidos em 9 set. 2019.

Legenda: Doc. = Docente; T. A. = Técnico Administrativo.

Conforme quadro 13, todos os docentes que ocuparam cargos de reitor, vice-reitor ou pró-reitor na UFGD, no período em tela, já possuíam o título de doutor à época. Desse total de docentes, dois não estavam credenciados em quadro docente de programa de pós-graduação da instituição no mesmo período ou em período próximo ao seu mandato.

Comparando as informações dos quadros 12 e 13 observa-se que nas primeiras gestões – que compreenderam o período que abarcou os anos de 2006 até 2015 - 75% dos docentes ocupantes de posições de poder político institucional também estavam credenciados no

quadro docente de programa de pós-graduação da UFGD. No segundo período, que compreende os anos de 2015 até início de 2019, essa proporção passa a ser igual a 85%.

Assim, da mesma forma como ocorreu na UFMS, na UFGD também houve o progressivo aumento de docentes da pós-graduação em cargos de poder político institucional, o que aponta para o capital simbólico que vem sendo atribuído à atuação docente na pós-graduação nas universidades.

Essa tendência se aprofundou nos últimos anos, inclusive pela maior qualificação docente e pela expansão da pós-graduação, muito embora, se deva reconhecer que nem todos os docentes titulados com doutorado atuam na pós-graduação nas instituições.

Contudo, importa destacar que tanto no caso da UFMS como no caso da UFGD, houve situações em que o professor estava credenciado no quadro docente da pós-graduação no início de sua gestão de reitorado, mas ao longo do período foi descredenciado do programa de pós-graduação.

Nesse sentido Bourdieu (2017) aponta:

[...] o poder propriamente universitário só pode ser acumulado e mantido à custa de um gasto constante, e importante de tempo. Resulta que, como Weber já havia observado, a aquisição e o exercício de um poder administrativo no campo universitário – o de decano ou de reitor, por exemplo – ou de um poder oficioso de grande eleitor ou de membro influente das assembleias eleitorais ou das comissões e comitês de todas as ordens tendem de fato a comprometer a acumulação de um capital de autoridade científica, e reciprocamente (p. 132).

De todo modo, mesmo que poder universitário não dependa de capital propriamente científico, o fato de que cada vez mais docentes do corpo permanente da pós-graduação ocupem posições de poder universitário nas IES indica o aumento do valor simbólico atribuído à atuação docente no campo da pós-graduação.

Com isso, mesmo que se possa argumentar sobre as variadas razões para a composição de um grupo para reitorado – cuja discussão não é objeto da presente Tese - é possível afirmar que as vivências da administração central no contexto da pós-graduação criam um ambiente favorável para sua expansão, inclusive pela legitimidade de decisões que buscam induzir a atuação em programas de pós-graduação na instituição.

Para Bourdieu (2017):

Sabe-se que as construções ideológicas que indivíduos ou grupos artísticos ou políticos podem produzir para dar às suas ‘escolhas’ nos mais diversos domínios, políticos, estéticos, éticos, as aparências de coerência, apresentam-

se de fato como combinações de elementos logicamente díspares que só se mantêm juntos pela força integradora das disposições ou das posições comuns [...]. (BOURDIEU, 2017, p. 97).

Agentes que compartilham posições similares de poder buscam manter coesão no grupo, particularmente com relação aos elementos aos quais se identificam. No caso das universidades federais a progressiva homogeneidade de *habitus* com relação à pós-graduação dos agentes que circulam nas instâncias decisórias, contribui para a legitimação de estratégias que buscam afirmar esse *habitus* na instituição.

Com isso, infere-se que a composição dos grupos de poder nas universidades federais sul-mato-grossenses, que ao longo do tempo têm reunido cada vez mais docentes da pós-graduação, viabiliza a consolidação de um projeto de expansão institucional que prioriza o *habitus* da pós-graduação como elemento comum desses agentes.

Muito embora se deva destacar que, como o governo federal manteve de 2003 até 2018 o compromisso de nomear o primeiro nome constante na lista tríplice¹¹⁹ encaminhada pelas universidades para o MEC, tornou-se prática entre as universidades federais: a realização de consulta prévia para a elaboração da lista tríplice e encaminhamento ao MEC¹²⁰.

No ano de 2019, contudo, devido à conjuntura de mudanças políticas no cenário nacional, esse compromisso deixou de existir por parte do governo central, de forma que o primeiro colocado na lista tríplice elaborada pelas respectivas universidades¹²¹ não é necessariamente nomeado.

Sabe-se que o alinhamento político do dirigente institucional com o poder público central é algo significativo em determinado contexto político, mas é preciso ponderar que existem outros fatores ligados à circulação do agente no próprio campo universitário que devem influenciar mais no processo de escolha do gestor universitário.

A escolha do gestor máximo da universidade à margem da consulta realizada no interior da instituição implica que sua influência no campo político externo pesou mais que outras formas de capital simbólico capitalizadas junto aos seus pares ao longo de sua trajetória institucional.

¹¹⁹ A lista tríplice tem como objetivo subsidiar a indicação do cargo de reitor pelo presidente da república. Nesse sentido ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1916.htm. Acesso em 11 set. 2019.

¹²⁰ Nesse sentido ver:

https://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=1353899&codigo_crc=422B1448&hash_download=8b3987142103ae4ed445bff04c977d2b0c55690b9b7e8bc638f3957f91f96eaa9bd1fc0ac0fa17d85895ddb3aba1e44b46574cd753cb24902ec94dbed2a862d7&visualizacao=1&id_orgao_ace_sso_externo=0. Acesso em 9 jul. 2019.

¹²¹ Nesse sentido ver: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/31/governo-intervio-em-6-de-12-nomeacoes-de-reitores-de-universidades-federais-ate-agosto.ghtml>. Acesso em 11 set. 2019.

Para Hey (2007):

As mudanças no sistema de ensino e de formação para a pesquisa são fatores de criação dessas diferentes disposições para a pesquisa, bem como a atuação do acadêmico em espaços sociais que determinam o próprio sistema de ensino. É assim que, no interior do espaço de produção acadêmica, o jogo existente nesse momento pode ser mudado, principalmente por se tratar de espaço com forte influência do campo político e tendo como enjeux as definições do sistema de ensino superior. A composição do Estado – por determinado tipo de agente ou de elites de poder – pode influenciar o funcionamento deste espaço, na medida em que estabelece políticas tanto para o setor de formação dos pesquisadores que vão ali atuar quanto pelo próprio acesso destes à esfera da política. Isso mostra a mobilidade que caracteriza os espaços sociais, pois eles são interdependentes de outros, gozando de maior ou menor autonomia em relação ao espaço social dominante, geralmente o campo do poder. (HEY, 2007, p. 101).

Embora não seja objetivo da presente Tese analisar as últimas mudanças na lógica de escolha dos dirigentes institucionais para as universidades federais, até mesmo por serem muito recentes, é possível inferir que essas vão refletir na sensível perda de autonomia do campo universitário com relação ao campo de poder político nacional. Somente novos estudos poderão analisar possíveis impactos de tais mudanças para as universidades federais no contexto brasileiro como um todo e para o campo da pós-graduação em particular.

Na próxima seção, analisam-se documentos gerados na UFGD e UFMS - PDIs, Editais e regulamentos de pesquisa – de forma a identificar possíveis estratégias dos gestores institucionais para a criação de um ambiente interno favorável para a expansão da pós-graduação.

5.2 Estratégias dos gestores universitários para a reprodução das exigências avaliativas da CAPES no ambiente institucional

Conforme destacado na presente Tese, a partir de 2003 intensificaram-se políticas públicas para a expansão da educação superior brasileira por meio de programas voltados para a expansão das universidades federais. Esses programas refletiram na ampliação do corpo docente dessas instituições, muito embora alguns estudos apontem que, particularmente com relação ao programa Reuni, os recursos não teriam sido suficientes para a ampliação que o programa propunha (LIMA, P. G., 2013).

De todo modo, conforme analisado anteriormente, o aumento no número de docentes das universidades federais viabilizou a expansão da educação superior, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Esse movimento de expansão foi mais significativo, especialmente, comparado ao período anterior - que abarcou os anos de 1998 até 2002 - em que a ampliação de vagas nas universidades federais se baseou na capacidade instalada e, por essa razão, praticamente chegou a seu limite.

Inclusive o desmembramento do antigo *campus* de Dourados da UFMS, por meio do qual se criou a UFGD, se deu no contexto do programa Expandir, e permitiu a contratação de quantitativo de docentes vinculado à expansão planejada para a instituição recém-criada.

Os programas Expandir e Reuni são citados nos PDIs tanto da UFMS como da UFGD como indutores da criação de novas vagas e cursos nas duas universidades, uma vez que vinculam financiamento às metas de expansão.

Os trechos a seguir citados tratam do REUNI nos respectivos PDIs das universidades federais sul-mato-grossenses.

PDI 2008-2012 da UFGD:

O Plano significa uma perspectiva e um projeto de vida universitária a serem visados e construídos nos próximos anos e nesse sentido, apresenta as diretrizes, objetivos e metas considerados estratégicos, bem como permite-nos vislumbrar o crescimento da UFGD com o Programa REUNI, além do término da primeira fase de sua implantação, tornando-se uma Instituição de Ensino Superior de porte significativo, com 28 cursos de graduação, mais os projetos especiais de inclusão social, e duas dezenas de cursos de pós-graduação. (UFGD, 2008, p. 4).

PDI 2013-2020 da UFGD:

Com o lançamento do Programa REUNI, em 2008, houve um incremento dos recursos destinados a investimentos e a manutenção institucional. Evidentemente que essa condição esteve e está relacionada também com o crescimento da UFGD. A execução orçamentária para o período 2007-2012 cresceu anualmente acima da inflação, tanto para as despesas de custeio como de investimentos. (UFGD, 2013, p. 153).

PDI (2010-2014) da UFMS:

A UFMS, como fundação de direito público, vinculada ao MEC, é uma Instituição pública de ensino superior e de pesquisa e suas receitas são provenientes de transferências do Governo Federal e de receitas diretamente arrecadadas. Considerando a forma existente de distribuição dos recursos entre as IFES pelo Governo Federal, a UFMS não terá, em futuro próximo, acréscimos significativos no seu orçamento, exceto os recursos destinados a

programas específicos, como expansão da Fase I e REUNI. (UFMS, 2010, p. 123).

PDI (2015-2017) da UFMS:

Em função do crescimento quantitativo dos cursos e dos alunos de graduação, bem como da política de expansão proposta pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), existe a necessidade de criação de novos laboratórios e salas de aula, com capacidade operacional maior que a existente. (UFMS, 2015, p. 111).

Ressalte-se que, no bojo do programa de expansão das universidades federais, o programa REUNI, apesar de suas limitações (MAGALHÃES; REAL, 2018), ao propor investir dinheiro público nas universidades federais também contribuiu para efetiva expansão da educação superior nas universidades federais no Brasil como um todo e no estado de MS em particular.

A seção que segue busca discorrer sobre a ação institucional no sentido de capitalizar algumas atividades relacionadas à pós-graduação e induzir, ainda que forma indireta, sua expansão.

5.2.1 A reprodução das exigências da CAPES explicitada nos documentos de planejamento institucional da UFGD e UFMS

No conjunto de políticas adotadas pelo governo central para expansão das universidades federais de 2003 até 2016, destaca-se, além dos programas Expandir e REUNI, o formato adotado pelo Ministério do Planejamento para a contratação de docentes com base no banco equivalente. O banco equivalente se constituiu como indutor da expansão tanto da graduação como da pós-graduação nas universidades federais. Nesse sentido, a UFGD aponta em seu PDI (2013-2017):

Aspectos positivos da política estruturante de expansão de vagas públicas de ensino superior estabelecida na última década levaram à superação da condição de precariedade das Universidades, que era a manutenção de ‘professores substitutos’ ao invés de efetivos nos cursos de graduação das IFES. Situação que estimula a UFGD a se planejar para ampliar suas vagas de graduação e pós-graduação com base na negociação de vagas para cursos novos e garantia de reposição nos cursos em estruturação e/ou já consolidados. (UFGD, 2013, p. 110).

Da mesma forma o Decreto Presidencial 7.233, de 19 de julho de 2010, que “Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências”¹²² também foi considerado nos PDIs institucionais como um dispositivo indutor de expansão tanto de graduação como de pós-graduação. Nesse caso, os recursos para custeio também acompanham o crescimento no número aluno equivalente de graduação e de pós-graduação.

Embora, conforme se mencionará adiante, o formato de autorização para contratação docente por meio do banco equivalente desperte preocupações quanto à mobilidade docente – especialmente no caso de universidades localizadas fora de capitais e/ou grandes centros demográficos, como é o caso da UFGD - essa forma de distribuição fez parte do processo de indução que gerou a expansão da educação superior nas universidades federais a partir dos anos 2003.

Por sua vez, como resposta às políticas nacionais adotadas para expansão da educação superior, observaram-se ações no contexto das universidades federais que culminaram na expansão institucional da graduação e da pós-graduação. Particularmente no caso da pós-graduação, houve a adesão aos critérios de avaliação da CAPES em instrumentos das IES, de forma a induzir e/ou resguardar o *habitus* da pós-graduação na respectiva instituição.

Documentos oficiais das universidades UFMS e UFGD explicitam a intenção dos gestores de buscar a expansão da pós-graduação no contexto institucional. Conforme será tratado adiante, a adequação de rotinas, bem como o atendimento às exigências/recomendações de agências de fomento de pós-graduação e de pesquisa podem ser visualizados em editais de distribuição de cotas de bolsas de iniciação científica, editais de fomento para projeto de pesquisa, regulamento de concurso docente, regulamentos de pesquisa, PDIs, dentre outros documentos oficiais da UFMS e UFGD.

Isso se caracteriza como estratégia importante no sentido de se consolidar institucionalmente ambiente favorável para o desenvolvimento da pós-graduação nas duas universidades. Isso é explicitado, por exemplo, nas razões para a construção do primeiro PDI elaborado pela UFGD para abarcar os anos de 2008 até 2012:

O PDI responde também a uma exigência externa. Desde algum tempo, as agências nacionais de fomento – sobretudo Finep e CNPq – vêm cobrando o PDI como documento maior do planejamento das instituições, no intuito de detectar se os projetos de financiamento que lhes chegam correspondem de

¹²² Nesse sentido ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm. Acesso em 25 jun. 2019.

fato a ações maduras, planejadas, integradas a um conjunto coerente ou se, ao contrário, não passam de ações desconectadas, fruto da oportunidade de um edital atrativo. (UFGD, 2008, p. 5).

Com isso, o PDI é tido pela UFGD como um instrumento de planejamento que extrapola as atividades rotineiras institucionais, na medida em que possui capacidade de englobar o planejamento da participação futura em Editais de agências de financiamento de infraestrutura e/ou insumos de pesquisa.

No mesmo PDI (2008-2012) a UFGD explicita a ênfase nas atividades vinculadas à pós-graduação quando aponta em seu histórico que em 1970 – quando ainda se constituía no antigo Centro Universitário de Dourados (CEUD) vinculado à UFMS - já contava com um número razoável de mestres e alguns doutores, apesar de ter um grupo pequeno de docentes.

Nesse sentido, a IES afirma que a contínua qualificação de seus docentes nos anos 1990 permitiu que no início dos anos 2000 já estivesse ofertando, inclusive curso de doutorado - o primeiro no estado de MS.

Da mesma forma o PDI (2008-2012) da UFGD destaca o aumento da produção intelectual docente, das bolsas de iniciação científica, dos projetos e de grupos de pesquisa, bem como a criação de três periódicos ainda nos anos 1990 (UFGD, 2008). Toda essa conjuntura favoreceu que o antigo *campus* de Dourados da UFMS fosse considerado avançado e, mais tarde, transformado em universidade por desmembramento de sua instituição de origem.

Outra questão explicitada no PDI (2008-2012) da UFGD refere-se ao regime de trabalho dos docentes:

Na UFGD, o regime de trabalho é o de dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada. Poderá ainda, desde que aprovado pelos conselhos superiores prestar o mínimo de oito horas semanais de aula.

Somente para determinadas áreas do conhecimento, mediante aprovação do Conselho Universitário, haverá regime de trabalho de quarenta horas semanais de trabalho, ou ainda, tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho. (UFGD, 2008, p. 55).

Essa questão volta a ser reforçada no último PDI da UFGD¹²³, com vigência de 2013 até 2020, quando indica a priorização pela contratação em regime de tempo integral e

¹²³ Esse PDI teve sua elaboração para abarcar os anos de 2013 até 2017, mas teve sua vigência prorrogada até 31/12/2020, conforme Resolução COUN/UFGD n. 231 de 20 de dezembro de 2017 (UFGD, 2013).

restringe a possibilidade de contratação com regime de 40 ou 20 horas semanais para casos extraordinários.

Da mesma forma, a UFMS também explicita em seus PDIs (UFMS, 2005, 2010, 2015) a intenção de aumentar seu quadro de docentes com regime de dedicação exclusiva. O trecho retirado do PDI (2010-2014) da IES, a seguir transcrito, ilustra essa questão:

Considerando a qualificação do quadro docente e a eliminação da necessidade de capacitação e aperfeiçoamento futuro, esta IFES tem como praxis o estímulo à exigência de titulação mínima de mestre e doutor e o regime de trabalho de tempo integral, com dedicação exclusiva para os concursos realizados, excetuando-se casos devidamente justificados, que obedecerão ao que preconiza a legislação vigente. (UFMS, 2010, p. 74).

De acordo com dados do último censo da educação superior realizado pelo INEP (BRASIL, 2018) a UFGD e UFMS mantêm, respectivamente, 93,5% e 80,9% de seu corpo de docentes (em exercício) com regime de dedicação exclusiva.

A proporção de docentes contratados em tempo integral nas duas universidades pode ser considerada adequada, tendo em vista que a UFMS e UFGD possuem cursos de graduação e residência em medicina, e ainda em odontologia para o caso da UFMS. Sabe-se que nesses cursos dificilmente se terá um quadro de profissionais dedicado somente às atividades ligadas à docência universitária.

Para o caso específico da atuação docente na pós-graduação *stricto sensu* nas duas universidades, dos 138 docentes vinculados aos nove programas de pós-graduação da amostra utilizada para as análises na presente Tese, apenas três professores não possuem dedicação exclusiva como regime de trabalho na IES de origem do programa.

Esse número representa pouco mais de 2% da amostra utilizada nesta Tese. Os três docentes pertencem ao quadro permanente do programa de pós-graduação da grande área Saúde e acumulam dois vínculos, sendo um com regime de 20 horas na universidade e o outro com regime de 40 horas em instituição de pesquisa, também na área de Saúde.

Sabe-se que, devido ao formato da avaliação da CAPES, a participação em quadro docente permanente de programa de pós-graduação exige engajamento em atividade de pesquisa e produção intelectual das quais depende a autorização para funcionamento do programa de pós-graduação.

Inclusive por tratar-se de avaliação que compara o desempenho dos programas de pós-graduação de mesma área, as exigências de produção intelectual qualificada vão sendo modificadas à medida que há o incremento da produção intelectual vinculada ao conjunto de

programas. Isso se dá como condição para o aumento/manutenção da nota do programa de pós-graduação, abertura de novo programa e/ou credenciamento de doutorado no mesmo programa.

Infere-se, com isso, que um profissional que tenha vínculo de 20 horas na universidade e realize outro tipo de atividade fora da instituição (que não seja de pesquisa) dificilmente apresentará as condições necessárias para ingressar ou mesmo manter-se no quadro permanente de programa de pós-graduação, sobretudo daqueles programas com maiores notas.

Ademais, embora exista certa flexibilidade entre as grandes áreas de conhecimento, as áreas de avaliação vêm orientando no sentido de que o núcleo docente tenha dedicação à instituição e às atividades do programa. A área de Educação, por exemplo, em seu documento orientador de propostas de cursos novos - a serem encaminhados no ano de 2019 para apreciação pela CAPES - recomendada que o núcleo docente permanente constante na proposta de curso novo tenha dedicação de, pelo menos, trinta horas na instituição e de doze horas nas atividades do curso proposto¹²⁴.

Observa-se que a preocupação com a contratação de docentes em regime de dedicação exclusiva por parte das universidades também explicita a intenção dos gestores no sentido de induzir à expansão e à verticalização dos programas de pós-graduação nas instituições, tanto no caso das federais sul-mato-grossenses como nas demais IES em que se visualizou significativa expansão no mesmo período.

O interesse institucional pela expansão da pós-graduação também é explicitado como medida necessária para a contenção da rotatividade docente, especialmente no caso da UFGD - universidade localizada fora dos grandes centros demográficos brasileiros, bem como no interior do estado.

Isso pode ser visualizado no seguinte trecho do PDI (2013-2020) da instituição:

O fato é que com a instituição do Banco de Professor Equivalente, se por um lado dá liberdade e autonomia relativa para as IFES se organizarem internamente, considerando as diferenças entre as áreas, por outro lado, também tem provocado e favorecido grande mobilidade entre os docentes que, depois de concursados, em alguns casos, buscam retornar para perto de seus familiares, ou ainda, encontram possibilidades de vínculos a grupos de pesquisa em outras universidades federais. (UFGD, 2013, p. 15).

¹²⁴ Nesse sentido ver: http://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/Educacao.pdf. Acesso em 01 jul. 2019.

Com vistas à questão da mobilidade docente, a UFGD afirma a importância da pós-graduação para contribuir com a fixação de seus docentes doutores:

Vislumbra-se que, por meio do Plano Nacional da Educação (2011-2020), com as metas relativas à educação superior ali esboçadas, adentrar-se-á a essa etapa de consolidação das diferentes áreas de conhecimento na UFGD, não somente com a ampliação da graduação, presencial e a distância, como também com propostas de cursos de mestrados e doutorados.

Essa é uma condição estratégica para a UFGD, seja para ampliação das vagas, seja porque o ensino de pós-graduação tem sido importante para a fixação de doutores em uma universidade que está instalada no Centro-Oeste brasileiro. (UFGD, 2013, p. 20).

O trecho acima explicita o entendimento dos gestores da UFGD no sentido de prover um ambiente voltado para o desenvolvimento de pesquisa, especialmente, por meio dos elementos vinculados ao *habitus* da pós-graduação, como estratégia para garantir a permanência dos novos professores incluídos na instituição.

Conforme Hey (2007):

Os ganhos simbólicos decorrentes das diferenças de trajetória acadêmica é que são enfatizados. Sendo assim, não é a simples evidência da trajetória que fornece elementos analíticos, mas como essa diferença de trajetória representa possibilidades diversas de investimento na carreira, na escolha de objetos acadêmicos, na participação em centros de pesquisa, de possibilidades de inserções em outros espaços sociais (como o da política) e no acúmulo de capital social. (HEY, 2007, p. 96).

Docentes, especialmente recém-doutores com maior produção intelectual acumulada, trazem em si o *habitus* da pós-graduação e vão buscar condições institucionais para mantê-lo, mesmo que isso signifique, em alguns casos, a migração para outras IES. Isso se dá, com mais frequência para docentes de outras unidades da federação, que, conforme mencionado no capítulo anterior, representam a maioria dos docentes doutores das universidades federais sul-mato-grossenses.

Essa questão volta no PDI (2013-2020) da UFGD nos seguintes termos: “Outra preocupação está relacionada à fixação de novos doutores recentemente contratados pela instituição, pois, somente com a implantação de novos Programas, será possível criar as condições indispensáveis para atender às suas expectativas científicas” (UFGD, 2013, p. 22).

No mesmo PDI, a UFGD trata da expansão de vagas da graduação como estratégica para a expansão da pós-graduação: “Nota-se que a expansão de vagas nos cursos de

graduação permitirá à UFGD reforçar sua estrutura acadêmica, especialmente em algumas áreas que ainda são deficitárias, ao mesmo tempo que criará as condições para o salto que pretendemos dar na pós-graduação” (UFGD, 2013, p. 20).

Da mesma forma como ocorre na UFGD, os PDIs da UFMS também destacam a pós-graduação. Esses documentos, inclusive explicitam a preocupação com a elevação dos conceitos dos programas existentes, para além de sua expansão.

Em seu PDI (2010-2014) a UFMS evidencia a necessidade de valorizar a produção intelectual na contratação de novos docentes:

A Prova de Títulos, exigida para os candidatos de todas as Classes, terá como objetivo avaliar o aperfeiçoamento profissional, crescimento de sua produção intelectual e a atualização científica dentro do seu projeto pessoal de vida, evidenciando os trabalhos acadêmicos do candidato em relação às atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de administração acadêmica. (UFMS, 2010, p. 74).

Essa mesma redação é presente no PDI (2015-2019) da UFMS. Ao longo do tempo, em resposta a essa preocupação, o regulamento de concurso público para ingresso na carreira do magistério superior da universidade foi modificado de modo a contemplar os itens apreciados na avaliação realizada pela CAPES para credenciamento e credenciamento de programas de pós-graduação.

Em decorrência disso, houve modificações nas fichas de pontuação de prova de títulos de concurso público docente da UFMS. Na Resolução n. 62, de 28 de maio de 2018, do Conselho Diretor da IES, que “Regulamenta Concurso Público para Ingresso na Carreira do Magistério Superior no âmbito da UFMS” (UFMS, 2018), são destacados itens voltados tanto para atuação anterior na pós-graduação como para atuação potencial na pós-graduação.

Para ilustrar a questão, destaca-se que na resolução de 2016 da UFMS (UFMS, 2016) eram contados os artigos publicados em periódicos de quaisquer Qualis/CAPES, embora com menos pontuação para os menos qualificados. Essa situação é modificada na resolução aprovada em 2018 (UFMS, 2018), quando são pontuados apenas artigos com Qualis/CAPES A1, A2 ou B1 - até o ano de 2018 a CAPES utilizou essa escala em sua avaliação para emitir nota para a produção intelectual docente de programa de pós-graduação¹²⁵.

¹²⁵ Lembrando que, conforme mencionado anteriormente, as últimas mudanças no Qualis/CAPES periódicos ocorreram em 2019 e serão adotadas no ciclo avaliativo (2017-2020). De acordo com a nova classificação, ficaram os seguintes estratos A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3 e B4. Nesse sentido ver: https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/18072019_Esclarecimentos_Qualis2.pdf. Acesso em 11 set. 2019.

Ainda na resolução de 2018 (UFMS, 2018), a produção intelectual publicada no formato de livro passou a ser pontuada com o mesmo valor do artigo em periódico mais qualificado, assim como era contado, até então, na área de avaliação Educação da CAPES, por exemplo. Além disso, passou-se a restringir experiência profissional e produção intelectual para os últimos cinco anos. Projetos de pesquisa, extensão, ensino ou inovação somente são pontuados se for comprovado financiamento por agência de fomento oficial ou fundação estadual de apoio à pesquisa.

Embora a questão do financiamento de pesquisa seja algo complexo, tendo em vista que isso depende de outros fatores, inclusive vinculados ao cenário político – ainda mais complexo quando se refere a propostas apresentadas por pesquisadores fora dos grandes centros demográficos do país - isso vai ao encontro da lógica da avaliação conduzida pela CAPES que prioriza a captação de fomento externo para pesquisa.

No mesmo item que a Resolução de 2018 da UFMS (UFMS, 2018) trata de projetos de pesquisa, também são pontuadas a bolsa de produtividade em pesquisa (e congêneres), a atuação como bolsista de Programa de Fixação de Doutores e tutoria de Programa de Educação Tutorial (PET), estas últimas intimamente ligadas à atuação na pós-graduação.

Na prova de títulos para ingresso docente na UFMS a docência na pós-graduação *stricto sensu* tem valor três vezes maior que em outros níveis. Orientações concluídas de tese ou dissertação tem peso, respectivamente, dez e cinco vezes maior que orientação de trabalho de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação *lato sensu*.

Obviamente que esses itens devem mesmo ter maior pontuação, tendo em vista que, via de regra, o docente que atua na pós-graduação também atua na graduação, de modo que isso seria mais uma forma de reconhecer essa responsabilidade a que o docente se dispõe a tomar para si.

No entanto, o que se pretende destacar aqui é que o refinamento nos instrumentos de seleção reflete o interesse da instituição em valorizar mais a experiência em atividades ligadas à pós-graduação, de modo a captar profissionais com perfil potencial para contribuir para a expansão/verticalização desse nível na instituição.

Deve-se considerar que mudanças regimentais somente são possíveis pela aquiescência dos agentes do campo, embora se saiba que isso também é resultado da combinação de um contexto político nacional favorável à expansão da educação superior que se observou nos últimos anos.

Sabe-se que as instituições de educação superior públicas representam o maior mercado de trabalho para profissionais com doutorado (AVELLAR, 2014). Nesse sentido, a expansão da educação superior ao mesmo tempo que possibilitou a formação de um contingente significativo de doutores, também gerou demanda para esses profissionais.

Assim como ocorre na UFMS, a UFGD também pontua em sua prova de títulos para ingresso no magistério superior itens que dependem do envolvimento docente na pós-graduação¹²⁶, como é o caso de orientações de dissertação/tese e oferta de disciplinas em cursos de mestrado e de doutorado. Seu diferencial, no entanto, se constitui na ausência de teto para contagem de pontos nos itens relacionados à produção intelectual, ao mesmo tempo que limita a contagem de pontos nos demais itens.

Os quantitativos relacionados à atuação como consultor, à publicação de artigos em periódicos com Qualis/CAPES ou em livros com conselho editorial, assim como a participação em bancas de defesa de dissertação/tese não possuem limite de pontuação na prova de títulos para ingresso na carreira do magistério superior da UFGD.

Tanto na UFGD como na UFMS o registro e/ou aceitação de patentes, assim como alguns tipos de produção artística ou cultural, também estão entre os itens aos quais se atribuem mais pontos na prova de títulos, de forma a contemplar às diversas áreas de conhecimento.

Com isso, as duas instituições garantem que docentes que acumularam maior número de atividades dessa natureza, em sua trajetória acadêmica, tenham melhor desempenho na fase da prova de títulos, que é a última do concurso público para ingresso no magistério superior em universidades públicas.

Lembrando que, conforme mencionado anteriormente, do total de 138 docentes da amostra¹²⁷, 108 ingressaram nas universidades federais de MS a partir de 2003, sendo que 89% desses já possuíam doutorado. Esse percentual é igual a 27% para os que ingressaram até 2002.

Do total da amostra, 65 professores já possuíam experiência docente na pós-graduação antes de ingressarem em uma das duas universidades federais sul-mato-grossenses. Esse número representa 47% do total de docentes da amostra de programas de pós-graduação.

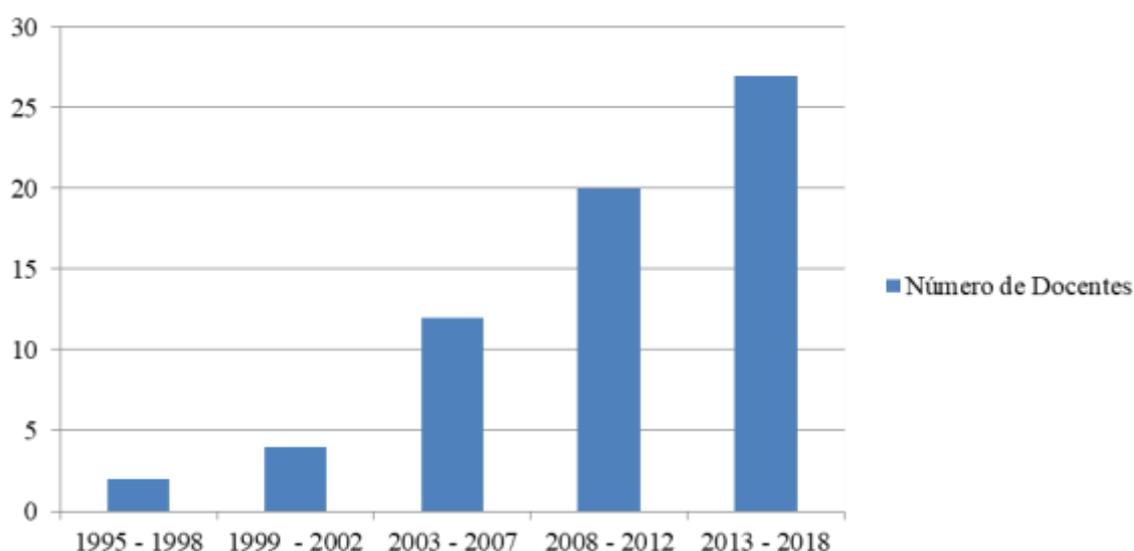
¹²⁶ Nesse sentido ver: https://cs.ufgd.edu.br/download/Quadro_atribuicao_pontos_titulos_cdpt2018.pdf . Acesso em 26 jun. 2019.

¹²⁷ As análises foram feitas a partir da amostra de 138 docentes do quadro permanente de nove programas de pós-graduação da UFMS e UFGD, cada programa pertencente a uma das nove grandes áreas de conhecimento da CAPES com nota, pelo menos igual a quatro e modalidade acadêmica.

Destaca-se que oito dos 65 docentes que já possuíam experiência na pós-graduação antes de ingressarem na UFMS ou UFGD atuaram em programas de pós-graduação na condição de contratados ou mesmo efetivos em outras IES. Os demais 57 foram bolsistas de órgão de fomento oficial nas categorias de bolsas para estágio de pós-doutoramento, desenvolvimento regional ou outros tipos de bolsas destinadas a recém-doutores.

É importante notar que o número de docentes que já ingressaram na UFMS ou UFGD com experiência docente na pós-graduação tem aumentado significativamente ao longo dos anos:

Gráfico 8 - Docentes que já possuíam experiência docente na pós-graduação quando ingressaram na universidade federal sul-mato-grossense – Distribuição amostra (1995-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados colhidos em agosto de 2019 nos respectivos Currículos Lattes dos docentes da amostra.

O gráfico 8 explicita que, nos últimos anos, houve o aumento de docentes contratados pelas universidades federais sul-mato-grossenses já com experiência docente na pós-graduação.

Do total de 65 docentes que possuíam experiência anterior na pós-graduação, 80% compuseram o corpo permanente do programa em que estão credenciados desde a proposta encaminhada para apreciação pela CAPES ou foram credenciados imediatamente após seu ingresso na respectiva universidade, situação que dependia da existência (ou não) do programa na instituição à época da efetivação do docente.

Sabe-se que vários são os fatores que influenciam a atratividade de docentes mais qualificados¹²⁸, inclusive o próprio contexto nacional em que há o aumento do número de doutores titulados a cada ano. No entanto, conforme aponta Hey (2007):

As preferências acadêmicas são formadas socialmente ao longo da trajetória de formação acadêmica e profissional, bem como no envolvimento com diversos ambientes sociais que constituem a vida acadêmica (instituições de produção e circulação científicas). Tais preferências se materializam no produto da atividade acadêmica – obras, papers, formação de grupos de pesquisa, participação em associações de pesquisa etc. (HEY, 2007, p. 102).

Nesse sentido, é possível afirmar que as medidas institucionais referidas anteriormente tiveram seus efeitos no sentido de atrair docentes com perfil para a pós-graduação, tanto em termos de formação doutoral como de experiência profissional. Esses docentes vieram compor o quadro de professores, tanto de propostas de cursos novos como de programas já existentes nas respectivas instituições.

Destaca-se, no caso da UFMS, que a ação institucional que busca pautar itens valorizados no processo avaliativo conduzido pela CAPES também é enfatizada em suas metas de internacionalização.

Sabe-se que a internacionalização constitui-se na grande exigência da CAPES para a verticalização de programas de pós-graduação por meio de suas notas. Sobretudo a partir de 2017, a CAPES prioriza financiamento de projetos institucionais em detrimento de projetos de pesquisadores individuais para realização de estudos e pesquisas no exterior (RODRÍGUEZ; BRITO; PAIVA, 2019).

Com isso, a busca pela institucionalização da internacionalização na UFMS, explicitada em seus documentos oficiais, também se baseia nas mudanças introduzidas pela CAPES (RODRÍGUEZ; BRITO; PAIVA, 2019).

Assim como as ações citadas na presente seção, outra questão que contribui direta ou indiretamente no sentido de prover um ambiente favorável para a expansão da pós-graduação na UFMS e na UFGD refere-se ao formato adotado para distribuição de bolsas de iniciação científica.

Essa questão, assim como a questão da abordagem dos regulamentos de pesquisa das universidades federais sul-mato-grossenses serão tratadas na próxima seção.

¹²⁸ Mais qualificados do ponto de vista da avaliação da CAPES.

5.2.2 Distribuição de cotas de bolsas de iniciação científica nas IFES sul-mato-grossenses e disposições nos respectivos regulamentos e Editais de pesquisa

De acordo com o CNPq, a bolsa de iniciação científica possui como objetivos específicos: incentivar as instituições à formulação de uma política de iniciação científica, a integração entre graduação e pós-graduação e qualificar alunos para os programas de pós-graduação¹²⁹. Isso indica que a prioridade da distribuição de suas cotas seria mesmo o docente vinculado à programa de pós-graduação, no entanto existe certa liberdade para os gestores destinarem cotas institucionais de bolsas nessa modalidade.

No caso da UFGD, observa-se que as cotas de bolsas são distribuídas com base na demanda existente nas três grandes áreas do conhecimento, conforme classificação dos cursos de graduação da instituição - Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências da Vida. Para o caso do docente com doutorado é possível solicitar até duas bolsas de iniciação científica e apenas uma bolsa para o docente com mestrado.

Note-se que desde o primeiro Edital PIBIC/CNPQ da UFGD, publicado em 2006, foi determinado que a distribuição de bolsas fosse proporcional à demanda entre as grandes áreas de conhecimento. Ressalte-se que no Edital de 2006 a distribuição da segunda bolsa de iniciação científica ficava condicionada ao credenciamento do docente como permanente em programa de pós-graduação - essa condição foi retirada do próximo Edital e não voltou a fazer parte dos que se seguiram.

No Edital PIBIC/CNPQ/UFGD de 2008 passa a constar a proporcionalidade de 70% do total de bolsas para distribuir conforme classificação e 30% para ofertar uma segunda cota de bolsa para os proponentes que ficaram entre os primeiros colocados. De 2009 em diante, essa proporcionalidade é modificada para 60% para a primeira cota de bolsas, e 40% para uma segunda cota de bolsa aos primeiros classificados. Com isso, se buscou aumentar o número de cotas de bolsas para docentes com maior pontuação na ficha utilizada como critério de distribuição.

Destaca-se que na UFGD, as mudanças mais significativas ocorreram na ficha para atribuição da pontuação para o orientador proponente. Em 2006, por exemplo, eram contados 14 pontos para a publicação de um artigo em periódico com Qualis/CAPES A internacional, 10 pontos para a publicação de um artigo em periódico com Qualis/CAPES A nacional, ou

¹²⁹ Nesse sentido ver: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352#rn17062. Acesso em 26 jun. 2019.

patente licenciada, e quatro pontos para trabalhos completos publicados em anais de eventos internacionais.

Ao longo do tempo, essa escala de pontuação foi mudando, sendo que desde 2016 são atribuídos 100 pontos para artigos publicados em periódicos A1 ou patentes licenciadas e cinco pontos para publicação de trabalho completo em anais de eventos internacionais.

Observa-se, com isso, que a exemplo do que ocorreu com a ficha de pontuação para a prova de títulos de concurso para ingresso na carreira docente na IES, a ficha de pontuação para obter cota de bolsa para orientação de iniciação científica também foi se adequando aos critérios que a CAPES utiliza para avaliar programas de pós-graduação.

Com relação à distribuição de bolsas de iniciação científica na UFMS, a exemplo do que ocorre na UFGD, nota-se a valorização maior do artigo publicado em periódico qualificado e de patentes, da mesma forma adotam-se critérios para a distribuição de uma ou mais cotas de bolsas entre os proponentes.

Na UFMS, 80% das cotas de bolsas são destinadas para distribuição entre os proponentes primeiros colocados e as 20% restantes seriam uma segunda cota de bolsa para os primeiros classificados (desde que tivessem submetido duas propostas ou até três¹³⁰ e maior pontuação no currículo Lattes, conforme critérios constantes no Edital¹³¹).

Destaca-se que, em razão de sua organização *multicampi*, a UFMS destina em seu Edital 35% do total da quota disponível para o PIBIC institucional às propostas de orientadores lotados nos *campi* do interior e os demais 65% para ampla concorrência.

Isso indica que existe uma forte concentração de docentes com currículos mais qualificados - do ponto de vista da avaliação da pós-graduação - lotados nas unidades que compõe a sede na capital do estado, sendo que a inexistência de reserva de cotas implicaria na baixa destinação de cotas de bolsas de iniciação científica para os *campi* do interior.

Pode-se argumentar que a cota destinada aos *campi* do interior pela UFMS é relativamente baixa, tendo em vista que, além da sede, são contados nove *campi* na instituição, mas é necessário destacar que a proporção de cotas de bolsas entre capital e interior busca contemplar a distribuição da pós-graduação nos *campi* da IES.

¹³⁰ Conforme Edital da UFMS: docentes com mestrado podem submeter apenas uma proposta, docentes com doutorado até duas propostas e bolsistas de produtividade em pesquisa (ou congêneres) podem submeter até três propostas. Nesse sentido ver: <https://propp.ufms.br/files/2019/03/030-2019-PROPP-Edital-PIBIC-1.pdf> . Acesso em 26 jun. 2019.

¹³¹ Nesse sentido ver: <https://propp.ufms.br/files/2019/03/030-2019-PROPP-Edital-PIBIC-1.pdf> . Acesso em 26 jun. 2019.

De acordo com dados do GEOCAPES¹³², dos 36 programas de pós-graduação existentes na UFMS em 2017, apenas seis (menos de 20%) estavam localizados fora da cidade de Campo Grande. Assim, a reserva de cotas de bolsas de iniciação científica indica a preocupação dos gestores da UFMS no sentido de promover a expansão de atividades ligadas à pesquisa e à pós-graduação também nos *campi* do interior do estado, ao mesmo tempo que se constitui como resposta às pressões dos agentes que ocupam esses espaços.

A tabela a seguir traz o quantitativo total de orientações de iniciação científica - com bolsa ou voluntário - e o número total de docentes, em exercício e afastados da UFGD e de UFMS de 2009 até 2017:

¹³² Nesse sentido ver: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> . Acesso em 26 jun. 2019.

Tabela 33 - Total geral de orientações de iniciação científica¹³³ com bolsa ou voluntário UFMS e UFGD (2009-2019)

Vigência	Total de orientações INIC UFMS e UFGD	Total docentes - em exercício e afastados UFMS e UFGD	Média docentes/orientações INIC
2009 - 2010	592	1518	2,6
2010 - 2011	736	1421	1,9
2011 - 2012	777	1633	2,1
2012 - 2013	799	1745	2,2
2013 - 2014	799	1978	2,5
2014 - 2015	981	2261	2,3
2015 - 2016	1019	2335	2,3
2016 - 2017	821	2393	2,9
2017 - 2018	982	2496	2,5
2018 - 2019	1132	-	-
%	65,9%	64,4%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pelas respectivas instituições e dados do INEP

Embora com oscilações ao longo do período em tela, verifica-se que não houve pulverização no total de cotas de iniciação científica entre os docentes das duas universidades, tendo em vista o aumento proporcional próximo entre o número de orientações de iniciação científica e de docentes nas duas instituições.

Conforme se pode notar na tabela 33, enquanto que o total de docentes em exercício e afastados na UFMS e UFGD aumentou 64,4%, o número total de orientações de iniciação científica nas universidades cresceu em 65,9%.

Assim, foi realizada uma orientação de iniciação científica para cada 2,6 docentes das duas universidades em 2009 e uma orientação de iniciação científica para cada 2,5 docentes em 2017. Isso corresponde a 0,39 orientações por docente, com relação ao total de professores lotados nas duas instituições.

¹³³ Programa de iniciação científica destinado a discentes de ensino médio e de graduação nas modalidades voluntário ou com bolsa por meio dos seguintes programas: PIVIC - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica, e demais cotas de bolsas Cotas CNPq e institucional; PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; PIBIC/AF - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas; PIBITI - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação; PIBIC EM - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio.

Quanto à amostra de docentes de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, a média de orientações de iniciação científica concluídas por professor - desde o credenciamento do docente no programa de pós-graduação até o ano de 2018 - é igual a 1,2 discentes por ano.

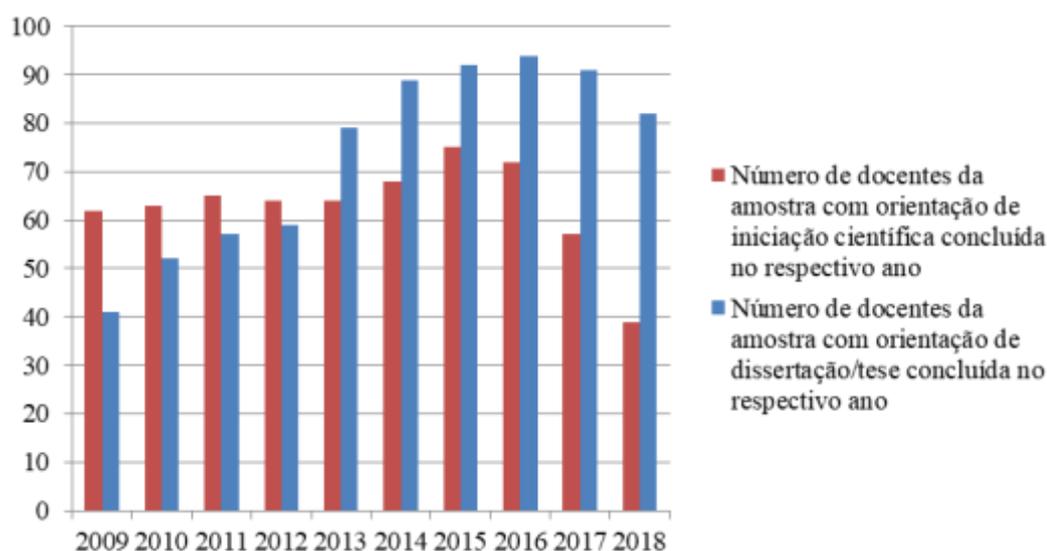
Comparando essa média com a proporção de orientações com relação ao corpo docente total das duas universidades, pode-se observar a concentração de orientações de iniciação científica nos docentes credenciados como permanentes em programas de pós-graduação.

Cumpre destacar, no entanto, que se trata de uma média, sendo que existem diferenças significativas na distribuição de orientandos entre os docentes. Para se terem uma dimensão dessa questão, cita-se que existem docentes da amostra sem registro de orientação de iniciação científica concluída em toda a sua trajetória profissional e docentes com até sete orientações de iniciação científica (bolsa e voluntário) concluídas no mesmo ano.

De qualquer forma, observou-se como padrão entre os docentes de todos os programas de pós-graduação da amostra o arrefecimento na atuação enquanto orientador de iniciação científica ao longo do tempo. Isso ocorre à medida que o docente vai priorizar as atividades fim da pós-graduação, como é o caso de orientações de mestrado e de doutorado.

O gráfico a seguir traz o número de docentes da amostra com orientação de iniciação científica e/ou de dissertação/tese concluída para cada ano, no período que compreende os anos de 2009 até 2018.

Gráfico 9 - Número de docentes da amostra com orientação de iniciação científica e/ou de dissertação/tese concluída (2009-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados colhidos em agosto de 2019 nos respectivos Currículos Lattes dos docentes da amostra.

Conforme se pode notar no gráfico 9, a redução no número de docentes com orientações concluídas de iniciação científica que se verificou com relação ao início do período, se deu em contrapartida ao aumento no número de docentes com orientações concluídas de mestrado/doutorado a cada ano.

Do total de 138 docentes da amostra, 62 concluíram orientação de iniciação científica em 2009, e 39 em 2018. Quanto aos docentes que concluíram orientação de dissertação/tese, esses números eram iguais a 41 em 2009 e 82 em 2018.

A tendência à inversão na proporção entre o número de docentes com orientações de dissertação/tese concluídas e de docentes com orientações de iniciação científica concluídas, a cada ano, foi observada para a maioria dos docentes da amostra com mais ênfase nos últimos anos. Isso se dá pela progressiva maturidade do corpo de docentes, que, com o passar do tempo, vai enfatizar as atividades fim da pós-graduação.

Destaca-se, no entanto, que conforme explicitado na tabela 33, apesar da tendência à redução do total de docentes da pós-graduação com orientação de iniciação científica, a distribuição proporcional de bolsas entre o corpo de docentes total das universidades praticamente se manteve ao longo do período.

Com base na ficha de pontuação utilizada para distribuição de bolsas, nota-se que, com algumas exceções, docentes com vínculo de permanente em programas de pós-graduação

possuiriam currículo mais qualificado, especialmente se considerando trajetória em programas de pós-graduação com notas mais altas.

Isso significa que a redução no número de orientações de iniciação científica, concluídas a cada ano pelos docentes da amostra, se deu mais em razão da opção docente pela dedicação às atividades da pós-graduação, do que por uma possível redução proporcional de cotas com relação ao corpo docente total das instituições.

Nesse sentido, é possível afirmar que, para o caso das duas universidades federais sul-mato-grossenses, a política de distribuição de bolsas de iniciação científica tem atraído mais os professores que pretendem ingressar ou ingressaram recentemente nos quadros docentes dos programas de pós-graduação das IES.

Conforme analisado por meio dos dados amostrais, existe a tendência de que, ao assumirem mais atividades na pós-graduação, esses docentes reduzam sua participação em atividades como a de orientação de iniciação científica. O que é justificável, tendo em vista a demanda de atividades do docente credenciado na pós-graduação, a exemplo de consultorias, orientações/participações em bancas de dissertação/tese, submissão de propostas/projetos para Editais de agências de fomento, produção de artigos/livros, dentre outras.

Com isso, pode-se inferir que a ênfase, em termos de orientação de iniciação científica, vai recair sobre os docentes recém-contratados nas instituições. A redução da participação do docente da pós-graduação em orientações na modalidade de iniciação científica, de certa forma se distancia dos objetivos do programa¹³⁴, especialmente com relação à necessária interação entre graduação e pós-graduação.

Deve-se considerar, no entanto, que existem aspectos positivos na destinação de cotas de orientações de iniciação científica aos docentes recém-doutores/recém-contratados nas instituições, uma vez que a iniciação científica proporciona experiência com orientação. Além disso, o formato adotado pelas IES para classificação do proponente/orientador induz a inserção docente nas atividades relacionadas à pós-graduação, o que contribui para resguardar o *habitus* da pós-graduação daqueles docentes ainda não inseridos em seus quadros.

¹³⁴ Conforme regulamentação do CNPq: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC possui os seguintes Objetivos Específicos: 3.3.1 - Em relação às instituições: a) incentivar as instituições à formulação de uma política de iniciação científica; b) possibilitar maior interação entre a graduação e a pós-graduação; e c) qualificar alunos para os programas de pós-graduação. 3.3.2 - Em relação aos orientadores: estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural. 3.3.3 - Em relação aos bolsistas: - proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa. Nesse sentido ver: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352#rn17062. Acesso em 4 jul. 2019.

O equacionamento da distribuição de cotas de bolsas de iniciação científica entre docentes, independentemente de pertencerem, ou não, aos quadros da pós-graduação, envolve outras questões, como o sobretrabalho na pós-graduação e o aumento de cotas destinadas às IES. Isso, de certa forma, reflete na desvalorização relativa da iniciação científica frente a outros programas de bolsas voltados para a graduação.

De qualquer forma, é possível afirmar que, mesmo enfatizando o docente recém-contratado/recém-doutor, a política institucional de iniciação científica nas universidades federais sul-mato-grossenses também busca a criação de um ambiente favorável para a expansão de cursos e programas de pós-graduação, especialmente se considerando que, para além da expansão, existe a necessidade de reposição dos quadros dos programas de pós-graduação existentes.

Destaca-se a importância do ambiente institucional na indução de um projeto voltado para a expansão da pós-graduação, particularmente por tratar-se de um trabalho coletivo em uma instituição cuja natureza se apoia no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, embora as ações citadas não respondam por si só pela significativa expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, essas se constituem como formas de capitalizar atividades ligadas a atuação docente nas atividades da pós-graduação.

Além disso, nota-se nas duas instituições o aumento no número de grupos de pesquisa. Em 2006, UFMS e UFGD juntas somavam 190 grupos de pesquisa certificados pelas respectivas instituições¹³⁵ no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (DGP/CNPq). Em maio de 2019 esse número é igual a 419 grupos nas duas universidades¹³⁶, o que reflete o aumento de mais de 120% no número de grupos de pesquisa total das duas IFES.

Desde o primeiro regulamento de pesquisa da UFGD, o cadastro do projeto de pesquisa é condicionado ao vínculo do pesquisador com grupo de pesquisa certificado pela instituição no DGP/CNPq (UFGD, 2007, 2009, 2015).

Essa exigência se estende nos Editais¹³⁷ publicados para solicitação de cotas de bolsa de iniciação científica ou mesmo recursos financeiros para desenvolvimento do projeto de pesquisa.

¹³⁵ Nesse sentido ver: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-instituicao> . Acesso em 8 jul. 2019.

¹³⁶ Consulta realizada no dia 23 mai. 2019. Nesse sentido ver: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em 5 jul. 2019.

¹³⁷ Nesse sentido ver: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/editais/78/INICIACAO-CIENTIFICA-PROPP/Edital%20n.%2001%20PIBIC%20CNPq-UFGD%202019-2020.pdf> e <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/editais/78/DIVISAO-PESQUISA/Edital%20PROPP%2013.2019%20>

Em ambas as universidades a solicitação de recursos financeiros para pesquisa é condicionada ao cadastrado do projeto nas respectivas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação de cada instituição. Ações como essa induzem tanto o aumento no número de grupos de pesquisa, como de projetos cadastrados nas universidades.

Com isso, dos 138 docentes que compõem a amostra de programas de pós-graduação da UFGD e UFMS, 64 são líderes ou vice-líderes de grupo de pesquisa, ou seja, metade do total da amostra de professores dos programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses.

Impor restrições que buscam focar a atuação na pós-graduação em Editais e normas voltados para a pesquisa, somente é possível pela aceitação da maioria do grupo, embora possa não ser tácita por parte daqueles que não se encaixam nesses pré-requisitos. Isso indica que esses últimos não teriam legitimidade ou força política suficiente para se opor a tais decisões.

Diante disso, se volta novamente à questão do ambiente institucional voltado para indução da expansão da pós-graduação nas instituições. Embora passível de críticas, isso tem seu mérito, uma vez que de outra forma dificilmente haveria a expansão desse nível de educação superior no país, inclusive pelo volume de trabalho e dedicação que isso significa para o docente do magistério superior, não sem deixar de considerar que pesquisa, extensão e ensino fazem parte da natureza institucional universitária.

Inferese, com isso, que a expansão institucional da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses se constituiu como combinado de um contexto nacional político que induziu à expansão da educação superior como um todo e de um contexto institucional que, ao se beneficiar do cenário político favorável, lançou mão de estratégias que buscaram a expansão e verticalização de seus cursos e programas de pós-graduação.

O terceiro fator diretamente relacionado à expansão da pós-graduação nas IFES sul-mato-grossenses refere-se ao desempenho docente no sentido de atender às exigências da avaliação da CAPES e fazer parte do corpo credenciado nos programas de pós-graduação. Isso se manifesta no capital simbólico na forma de prestígio intelectual acumulado no campo da pós-graduação que será o assunto da seção que segue.

5.3 A constituição do capital de prestígio intelectual dos docentes do quadro permanente da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-matogrossenses

Conforme tratado na presente Tese, o campo da pós-graduação brasileira se constitui como subcampo do campo universitário, o qual para Bourdieu (2017):

[...] é, como todo o campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir - funcionando como capital - os benefícios específicos assegurados pelo campo. Os diferentes conjuntos de indivíduos (mais ou menos constituídos em grupos) definidos por esses diferentes critérios ligam-se a eles e, ao reivindicá-los, esforçando-se por fazê-los reconhecidos e firmando sua pretensão em constituí-los como propriedades legítimas, como capital específico, trabalham para modificar as leis de formação dos preços característicos do mercado universitário e para aumentar assim suas chances de lucro. (BOURDIEU, 2017, p. 32-33).

Com isso, a intenção dos agentes institucionais de construir um ambiente favorável para a expansão da pós-graduação é expressa por meio da capitalização das atividades que se baseiam nos itens julgados pela avaliação realizada pela CAPES, enquanto órgão gestor da pós-graduação brasileira.

O capital valorizado no subcampo da pós-graduação vincula-se ao prestígio intelectual do docente que a ele pertence. Conforme apontado por Verhine (2008), embora esteja ajustado às circunstâncias brasileiras, o modelo adotado para a pós-graduação no Brasil se configura num combinado dos modelos francês e estadunidense.

Nesse sentido, o capital de prestígio intelectual é expresso por variadas categorias que vão desde a produção intelectual publicada, até a realização de conferência pelo agente do campo. A participação em bancas externas (outras IES) de teses de doutoramento/dissertações de mestrado; bem como as supervisões concluídas de estágio de pós-doutoramento sinalizam para a circulação do agente no campo.

Essas atividades, ao mesmo tempo que proporcionam visibilidade ao agente no campo, também são capitalizadas de acordo com a visibilidade que o agente possui no mesmo campo, num processo que se configura como um ciclo de trocas.

De qualquer forma, aliada à necessidade de orientação para a construção de uma dissertação/tese a partir de pesquisa desenvolvida no contexto do programa de pós-graduação,

os programas tem priorizado a produção intelectual publicada em periódicos de alguma forma qualificados.

A análise de atividades como volume de produção intelectual, realização de projetos de pesquisa com fomento externo, participação em bancas de dissertação/tese, participação em comitês de avaliação da CAPES, bem como atuação como revisor ou editor de periódicos científicos, oferece noção sobre a capacidade de circulação do agente no campo da pós-graduação. Embora essas atividades se constituam apenas como parte das atribuições do docente da pós-graduação, sua análise oferece uma dimensão do capital de prestígio intelectual desses agentes.

Esses assuntos serão tratados nas próximas subseções.

5.3.1 O capital de prestígio intelectual concretizado nas produções de artigos em periódicos e/ou livros

Conforme mencionado anteriormente, o volume e qualidade – aferida por meio do Qualis/CAPES - da produção intelectual publicada no formato de artigos em periódicos tem sido chave no processo de avaliação conduzido pela CAPES. Esse item é relevante para ilustrar o capital de prestígio intelectual concretizado nas produções docentes, muito embora se valorize também a produção de livros, sobretudo nas áreas de Ciências Humanas e Letras, bem como o registro de patentes nas áreas tecnológicas.

No caso da amostra utilizada para as análises na presente Tese, a média de produção docente de artigos completos em periódicos, livros ou capítulos de livros é de 4,1 produtos ao ano, considerando o total publicado desde o credenciamento docente como permanente no programa de pós-graduação até o ano de 2018.

É importante lembrar que esse número se refere a média de produção intelectual docente, de modo que existem docentes com até 24 publicações de artigos em periódicos, livros ou capítulos de livros em um ano e docentes sem nenhuma publicação desse tipo no mesmo ano.

Se considerar o período anterior, que compreende o ano de titulação até o ano que antecede ao credenciamento como permanente do programa, a média de produção intelectual veiculada em periódicos científicos ou livros é reduzida para 2,4 publicações a cada ano.

Observa-se, com isso, tendência ao aumento significativo da produção intelectual após o credenciamento como permanente no programa de pós-graduação. Isso é justificado,

especialmente, pela característica de formação recente do campo da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, baseada no recrutamento de recém-doutores. 53% dos docentes da amostra foram credenciados como permanente no programa de pós-graduação com três ou menos anos de titulação. Quase 59% dos docentes foram credenciados a partir do ano de 2010.

A produção intelectual do grupo, nesse caso, está relacionada com a maturidade do corpo docente, quando se observa a tendência ao aumento da produção intelectual após o credenciamento docente como permanente de programa de pós-graduação¹³⁸. 50% dos docentes da amostra aumentaram sua produção intelectual geral veiculada em periódicos, livros ou anais de eventos. 27% da amostra aumentaram suas publicações em periódicos ou livros ao mesmo tempo que reduziram sua produção veiculada em anais de eventos.

Esse movimento de aumento na ênfase pela produção intelectual veiculada em periódicos e livros vai ao encontro da lógica da avaliação realizada pela CAPES que, conforme mencionado anteriormente, busca contemplar a produção qualificada, particularmente pelo Qualis/CAPES periódicos e livros, conforme classificação divulgada a cada ciclo avaliativo.

14% dos docentes da amostra reduziram sua produção intelectual de artigos em periódicos ao mesmo tempo que aumentaram a produção decorrente da participação em eventos. Embora não seja regra, mas, nesse caso, observa-se a tendência a se compensarem a menor produção de artigos em periódicos com a participação em eventos, especialmente contemplando a produção coletiva em parceria com o discente orientando.

Finalmente, os 9% restantes tiveram redução em sua média de produção intelectual de modo geral. Muito embora esse seja um número significativo para a amostra, mas o fato de mais de 90% terem aumentado, de alguma forma, sua produção intelectual implica que há um

¹³⁸ Exceção a isso se deu apenas no programa de pós-graduação da área de ciências exatas. Nesse caso, a média de produção intelectual após o credenciamento como permanente no programa de pós-graduação foi reduzida com relação ao período anterior, que compreende a titulação e ingresso no PPG. O programa de pós-graduação em Química teve início mais recente, com primeira turma em 2011 e tempo médio de dois anos decorrido entre titulação e credenciamento docente. Some-se a isso, o fato de que mais de 70% desses docentes realizaram pós-doutorado ou receberam bolsa de fixação antes de seu ingresso na universidade. Isso contribuiu para inserir o recém-doutor nas atividades da pós-graduação e, com isso reforçar o capital vinculado a essas atividades, particularmente visando à melhoria no currículo para sua posterior inserção em universidade por meio de concurso público, ao mesmo tempo que contribui para resguardar o *habitus* da pós-graduação. Contudo, anteriormente a produção global desses docentes era de 3,2 produtos publicados, sobretudo, em periódicos – ou seja acima da média geral dos programas – desde seu credenciamento até o ano de 2018 essa média é de 2,9 – abaixo da média geral. Isso indica a dificuldade de se manterem acima da média de produção docente, ao mesmo tempo que confirma a hipótese de que a produção intelectual também é fruto da maturidade do corpo de docentes.

esforço por parte do docente para se adequar às regras da avaliação e garantir sua pertença/permanência ao/no campo.

Nesse sentido, observa-se a importância do pertencimento docente no campo da pós-graduação para a manutenção desse *habitus*, uma vez que a conclusão do doutorado não implica, necessariamente, na continuidade de atividades de pesquisa e de produção intelectual tão caras para a natureza universitária.

Não sem deixar de considerar as diversas críticas quanto ao que viria a se tornar produtivismo acadêmico, que teria ocorrido em razão das rígidas regras adotadas para avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES (RICCI, 2009). Destaca-se que houve certo aumento na produção global docente da amostra de programas de pós-graduação da UFMS e UFGD nos últimos três anos.

A tabela a seguir traz o quantitativo de artigos publicados em periódicos de 2013 até 2016 pelos docentes da amostra e informados em seus respectivos currículos Lattes:

Tabela 34 - Produção intelectual publicada no formato de artigos em periódicos conforme informado no Currículo Lattes dos docentes da amostra (2013-2016)

Ano	Artigos em periódicos total	Artigos em periódicos Qualis A1	Artigos em periódicos Qualis A2	Artigos em periódicos Qualis B1	Artigos em periódicos Qualis B2	Estratos inferiores	Sem classificação para a área
2013	468	18	41	118	113	151	27
2014	531	26	44	165	92	182	22
2015	436	26	60	117	97	116	21
2016	543	43	73	129	153	128	16
%	22,2	327,8	61,0	3,4	8,8	-4,6	48,1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Currículo Lattes dos docentes. Levantamento realizado em agosto de 2019.

Cumprir observar que o quantitativo de artigos constante na tabela 34 explicita a produção intelectual global de artigos publicados em periódicos pelos docentes da amostra, e não a produção intelectual vinculada ao programa de pós-graduação. Esse é resultado da contagem de artigos por docente, independente de tratar-se de autoria ou coautoria, e por essa razão em vários casos o mesmo artigo foi contado mais que uma vez para docentes diferentes.

Especialmente no caso de áreas como Engenharias, Saúde e Ciências Exatas é comum a produção com autoria e diversos coautores, o que potencializa o número de produções

docentes. Embora isso ocorra em todas as áreas, mas o número de coautores é menor em áreas como Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

A CAPES, inclusive, tem criado mecanismos para distinguir a produção intelectual entre docentes, de modo a evitar duplicidade de contagem do mesmo artigo no mesmo programa, ainda que a produção intelectual em coautoria também reflita o trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo desde a realização da pesquisa.

De todo modo, conforme se pode notar nos dados da tabela 34, houve aumento em 22,2% na produção intelectual global dos docentes da amostra. Nota-se o crescimento da ênfase na produção intelectual de artigos em periódicos classificados como A1, cujo quantitativo, com base na tabela Qualis (2013-2016), cresceu em 327,8% ao longo do período considerado, muito embora tenha se dado a partir de uma base reduzida.

De maneira geral, observa-se o aumento total da produção intelectual em periódicos classificados nos estratos superiores do Qualis¹³⁹ e daqueles sem classificação para a área de avaliação do respectivo programa. Houve a redução proporcional de publicações nos estratos inferiores do Qualis¹⁴⁰. Destaca-se que 62% das produções de 2013 foram publicadas em periódicos dos estratos superiores do Qualis/CAPES, esse número, em 2018, é igual a 68% do total de produções do respectivo ano.

Esse aumento explicita a indução do Qualis/CAPES para a escolha do periódico para submissão de artigo para publicação. No entanto, embora se tenha aumentado a produção nos estratos superiores do Qualis, ainda se verifica a concentração de publicações docentes em periódicos nos estratos B1 e abaixo na escala adotada pelo Qualis/CAPES.

Com base na escala adotada pelo Qualis/CAPES até a quadrienal 2017, observa-se que 75% das publicações de produção intelectual docente no formato de artigos está publicada em periódicos classificados nos estratos B1 e abaixo. O maior quantitativo de produção intelectual nesses estratos é buscado para compensar a menor produção nos estratos A1 e A2.

Nesse caso, verifica-se que a quantidade ainda é referenciada como estratégia para manter certo padrão de produção intelectual exigido para a nota do programa na avaliação da CAPES.

Infere-se, com isso, que dificilmente se chegará a uma situação em que se busque apenas o aumento qualitativo das publicações, especialmente considerando que são atribuídas

¹³⁹ Os A1, A2, B1 e B2 foram os estratos classificados pelo Qualis como superiores até quadrienal 2017. É importante notar que até o fechamento da presente Tese ainda não havia sido divulgada a lista oficial do Qualis adotado para as respectivas áreas de avaliação na quadrienal que iniciou em 2017 e se encerrará em 2020.

¹⁴⁰ B3, B4, B5 e C até quadrienal 2017.

notas aos programas de pós-graduação de forma comparativa. A melhoria geral em termos de qualificação das publicações irá refletir na necessidade de aumento em termos de quantidade para que se possa fazer a diferenciação entre os programas.

Além disso, embora a produção dos docentes da amostra em revistas classificadas nos estratos mais altos do Qualis/CAPES aumente de forma gradual, sobretudo com relação aos periódicos A1 e A2, a concentração de produção em revistas nos outros estratos do Qualis/CAPES ilustra as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente de instituições localizadas fora dos grandes centros demográficos do país, em que há menor circulação do campo acadêmico da pós-graduação.

Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos agentes pertencentes aos quadros docentes das universidades federais sul-mato-grossenses possui pouco tempo de formação e por essa razão ainda busca estabelecer-se no campo acadêmico mantendo o *habitus* da pós-graduação adquirido em sua formação.

Outra questão relacionada ao Qualis/CAPES refere-se ao fato de que boa parte dos docentes pertence ao quadro permanente de mais de um programa de pós-graduação – em muitos casos com áreas de avaliação distintas – de modo que artigo publicado em determinado periódico poderá ter peso diferenciado para cada programa de pós-graduação, conforme área de avaliação à qual está vinculado.

Sabe-se que a CAPES vem discutindo em seus comitês de área novos critérios para a classificação Qualis/CAPES, sendo que uma mudança proposta refere-se à qualificação única para o periódico, independentemente da quantidade de áreas de avaliação às quais foi mencionado, que leva em conta também o impacto do periódico¹⁴¹.

Embora isso possa amenizar um pouco a questão da participação no quadro docente de mais que um programa de pós-graduação – com áreas de avaliação distintas - não se sabe em que medida isso poderá aumentar o fosso existente entre áreas de conhecimento, tendo em vista a busca de padronização para a classificação em áreas com tradições de pesquisa diferenciadas.

De todo modo, ainda não é possível dimensionar a questão das mudanças propostas no Qualis/CAPES, nem mesmo na avaliação conduzida pela CAPES, que ainda estão em discussão nos Comitês das áreas. Ademais, até o finalização dessa tese, não foram divulgadas informações mais específicas sobre as mudanças a serem implementadas.

¹⁴¹ Nesse sentido ver: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/9730-capes-melhora-ferramentas-de-avaliacao-da-pos-graduacao> . Acesso em 15 ago. 2019.

Outro item valorizado no processo de avaliação dos programas de pós-graduação refere-se aos produtos que geram propriedade intelectual por meio de patentes. Do total de docentes da amostra, 24 tiveram pelo menos um depósito ou registro de patente ou software resultante de pesquisa, o que representa 17,4% do total da amostra.

Destaca-se que, com poucas exceções, há apenas um depósito e/ou registro de patente por docente. Ademais existem casos em que mais de um docente da amostra compartilha da mesma solicitação/registro de patente, tendo em vista o trabalho desenvolvido de forma coletiva durante a pesquisa que originou a patente.

Para o caso da amostra utilizada para as análises, verificou-se que os produtos que geram patentes nos programas de pós-graduação da amostra estão concentrados nas áreas de avaliação Engenharias, Ciências Exatas e Multidisciplinar (que nesse caso possui interface com a área tecnológica). Apenas um docente de cada uma das áreas de Ciências da Saúde, Ecologia e Ciências Agrárias, possui depósito e/ou registro de patente e/ou software. Docentes das demais áreas não contam com esse tipo de produção intelectual registrada em seu currículo Lattes.

A concentração de patentes em determinadas áreas do conhecimento reflete a tendência das áreas de avaliação, em que a ênfase por esse tipo de produto recai sobre as áreas tecnológicas. Da mesma forma, a tímida participação dos docentes da amostra na geração de produtos que envolvem patentes reflete a realidade nacional, cuja média de produção está aquém da encontrada em vários outros países (GAZZOLA; FENATI, 2010).

Some-se a isso, o fato de que, no contexto brasileiro, as solicitações/registros de patentes geradas por meio de pesquisa realizada em universidade estão concentradas em algumas IES federais ou estaduais localizadas na região Sudeste e Sul do Brasil (CASTRO; SOUZA, 2012).

Apesar de legislação, existente desde o ano de 2004, que busca incentivar as parcerias público-privadas¹⁴² para a geração de tecnologia no ambiente universitário, sabe-se que o desenvolvimento de inovação e tecnologia por meio de pesquisa ainda é algo que demanda esforços no caso brasileiro, quando não se observam muitos avanços nesse sentido (LOBOSCO; MORAES; MACCARI, 2011; MACHADO, 2013).

Infere-se, com isso, que a participação pouco significativa na produção de inovação tecnológica, observada nos docentes da amostra de programas de pós-graduação das

¹⁴² Não obstante a existência de variadas críticas acerca desse tipo de incentivo (BORGES, 2015).

universidades federais sul-mato-grossenses, também é observada nas demais universidades, especialmente com relação àquelas localizadas fora dos grandes centros demográficos do país.

No modelo de avaliação conduzida pela CAPES, o programa de pós-graduação é organizado em torno de linhas de pesquisa e áreas de concentração, e isso deve ser evidenciado na produção intelectual resultante das atividades realizadas no contexto do programa de pós-graduação, que se baseiam, inclusive nos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo corpo de docentes das IFES.

O capital intelectual dos agentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses explicitado nas atividades de pesquisa é o assunto tratado na seção que segue.

5.3.2 O projeto de pesquisa com fomento de agências externas para a amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses

De modo geral, segundo orientação dos comitês de áreas de avaliação da CAPES, existe a necessidade de que o corpo docente demonstre capacidade de obter fomento para o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa¹⁴³.

Quanto aos 138 docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, verificou-se a participação em um total de 2.141 projetos de pesquisa registrados em seus respectivos currículos Lattes no período que abarca o ano de 1989 até 2018. Destaca-se que esses projetos representam a trajetória acadêmica docente, e nesse sentido, algumas participações ocorreram ainda durante a formação inicial do docente.

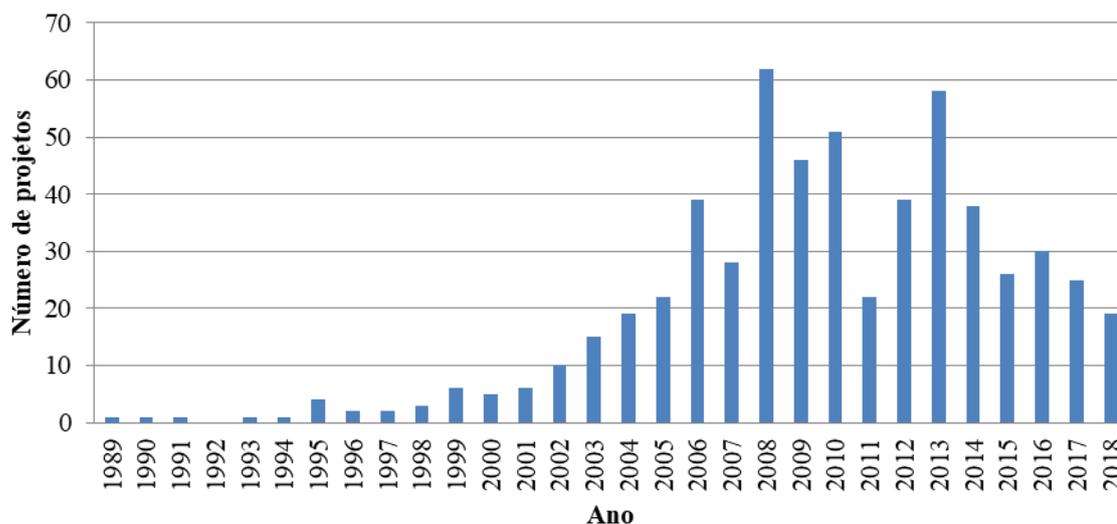
A participação docente da amostra na condição de coordenador de projeto de pesquisa se deu em 1.180 projetos, dos quais 582 contavam com algum tipo de financiamento externo, seja por meio de auxílio financeiro, bolsa ou outro tipo de fomento.

Ressalte-se que são poucos os registros de financiamento originários de instituições privadas, sendo que a grande maioria dos projetos foram financiados por órgãos de fomento oficiais, como CAPES, CNPq ou fundações estaduais de pesquisa.

¹⁴³ A área de Educação, por exemplo, recomenda que propostas de curso de doutorado tenham pelo menos 30% dos projetos de pesquisa com financiamento externo. Vale mencionar que embora a área ainda esteja discutindo alterações na ficha de avaliação, mas a ficha que fundamentou a Avaliação de meio termo, realizada na sede da Capes no período de 2 a 4 de setembro de 2019, manteve esse indicador, embora não tenha definido o percentual a ser exigido como melhor resultado. Nesse sentido ver: http://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/Educacao.pdf. Acesso em 30 jul. 2019.

O gráfico a seguir mostra o número de projetos de pesquisa com fomento externo coordenados pelos docentes da amostra de programas de pós-graduação da UFMS e UFGD, ano a ano, até 2018:

Gráfico 10 - Número de projetos de pesquisa com fomento externo, coordenados pelos docentes da amostra de programas de pós-graduação da UFMS e UFGD (1989-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do currículo Lattes dos docentes (dados colhidos entre 29 e 30 jul. 2019).

Conforme se pode notar nos dados do gráfico 10, é pouco significativo o número de projetos de pesquisa com financiamento externo até o ano de 2002. Esse quadro é modificado, sobretudo no período que compreende os anos de 2005 até 2013, quando há o significativo aumento no número de projetos de pesquisa com financiamento externo.

O menor número de projetos financiados até o ano de 2005 pode ser explicado em razão do número de docentes da amostra que já possuía, ou que concluiu o doutorado até 2002, que, conforme mencionado anteriormente (ver gráfico 4 desta Tese) era de apenas pouco mais de 25% do total da amostra. Ainda conforme dados da presente Tese, 49% dos docentes da amostra concluíram seu doutorado de 2003 até 2010. 26% concluíram depois de 2011.

Com a titulação do maior número de docentes da amostra, esperava-se que houvesse aumento contínuo no total de projetos com fomento externo sob coordenação desses professores a partir de 2003, inclusive pelo processo de amadurecimento do corpo docente que compõe a amostra. No entanto, conforme se pode notar no gráfico 10, a partir de 2014 há

a redução no número de projetos de pesquisa apoiados por agências/instituições de fomento externo.

Essa redução é reflexo do contingenciamento de recursos financeiros do fundo público destinado à ciência e tecnologia que, conforme explorado nesta Tese, é o grande responsável pelo financiamento de pesquisa no Brasil. A redução nos recursos destinados às agências de fomento oficiais se deu com mais força a partir de 2015¹⁴⁴.

O montante de recursos financeiros liquidados do MCTIC, CAPES, MEC e CNPq embora tenha aumentado no período que compreende os anos de 2010 até 2014, foi diminuído¹⁴⁵ de 2015 até 2018. Isso provocou arrefecimento no orçamento destinado aos fundos setoriais da Finep, bem como nos recursos dos Editais de Chamada Universal do MCTIC/CNPq.

O movimento de redução nos recursos públicos destinados à pesquisa segue na contramão da tendência observada, até então, de expansão da pós-graduação nas instituições de educação superior brasileiras, sobretudo nas universidades federais. Sabe-se que não existe tradição de investimento privado em pesquisa no Brasil (MARTINS, 2012), muito embora se tenham algumas iniciativas governamentais por meio de legislação para essa finalidade (MENDES; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2013).

Não se pode dimensionar ainda, em que medida as constantes mudanças no cenário nacional irão influenciar o processo de expansão da pós-graduação em curso, podendo, inclusive, comprometer, em médio prazo, a manutenção dos programas de pós-graduação já existentes.

De qualquer forma, no período em tela, mais da metade dos projetos de pesquisa coordenados pelos docentes da amostra de programas de pós-graduação da UFMS e da UFGD possuem algum tipo de financiamento externo, o que explicita a inserção do grupo nos Editais para essa finalidade. Muito embora se possa inferir que o número de projetos financiados dos docentes da amostra poderia ser maior, não fosse o contingenciamento dos recursos financeiros do fundo público para pesquisa.

A significativa inserção dos docentes nas equipes de projetos de pesquisa coordenados pelos pares indica a intenção de se trabalhar de forma coletiva. Embora não seja regra, mas há a tendência de que, ainda no curso de doutorado, o agente seja inserido no projeto do orientador. Quando do início de sua carreira na instituição, o docente busca se juntar aos grupos de pesquisa já existentes ou mesmo formar novos grupos de pesquisa, conforme

¹⁴⁴ Ver quadro 3 desta Tese.

¹⁴⁵ Idem.

analisado no início deste capítulo. Reciprocamente, o docente coordenador do projeto agrega seus colegas em suas pesquisas.

Com isso, os agentes firmam parcerias para pesquisa que podem contribuir para a continuidade e fortalecimento das linhas dos programas de pós-graduação ou para o surgimento de novas linhas de pesquisa que darão origem a outras propostas de programas ou incremento dos já existentes. Isso, de certa forma, é um indicador da categoria capital de prestígio intelectual, que também sinaliza para a capacidade de circulação do agente no campo da pós-graduação da própria instituição.

O capital intelectual também é expresso em outros itens já explorados na presente Tese, como a bolsa de produtividade em pesquisa (ou similares), a liderança de grupo de pesquisa, a realização de estágio de pós-doutoramento e a produção intelectual.

Vários são os indicadores disponíveis para analisar a categoria de prestígio intelectual externo docente, como é o caso de palestras, conferências e outras participações, no entanto, não se adota um padrão para o lançamento dessas informações no currículo Lattes. Diante disso, para os objetivos desta Tese, optou-se por analisar essa categoria por meio da participação em bancas de defesa de dissertação/tese em programas de pós-graduação de outras IES. Esse assunto será abordado na próxima seção.

5.3.3 A participação docente em bancas de dissertação/tese de programas de pós-graduação de outras IES

Enquanto que a participação em bancas do mesmo programa de pós-graduação, ao qual o docente está inserido como permanente, se constituiria como prerrogativa do agente para com seu programa de pós-graduação, a participação em bancas de outros programas de pós-graduação depende de fatores ligados à própria circulação no campo.

Conforme Bourdieu (2017):

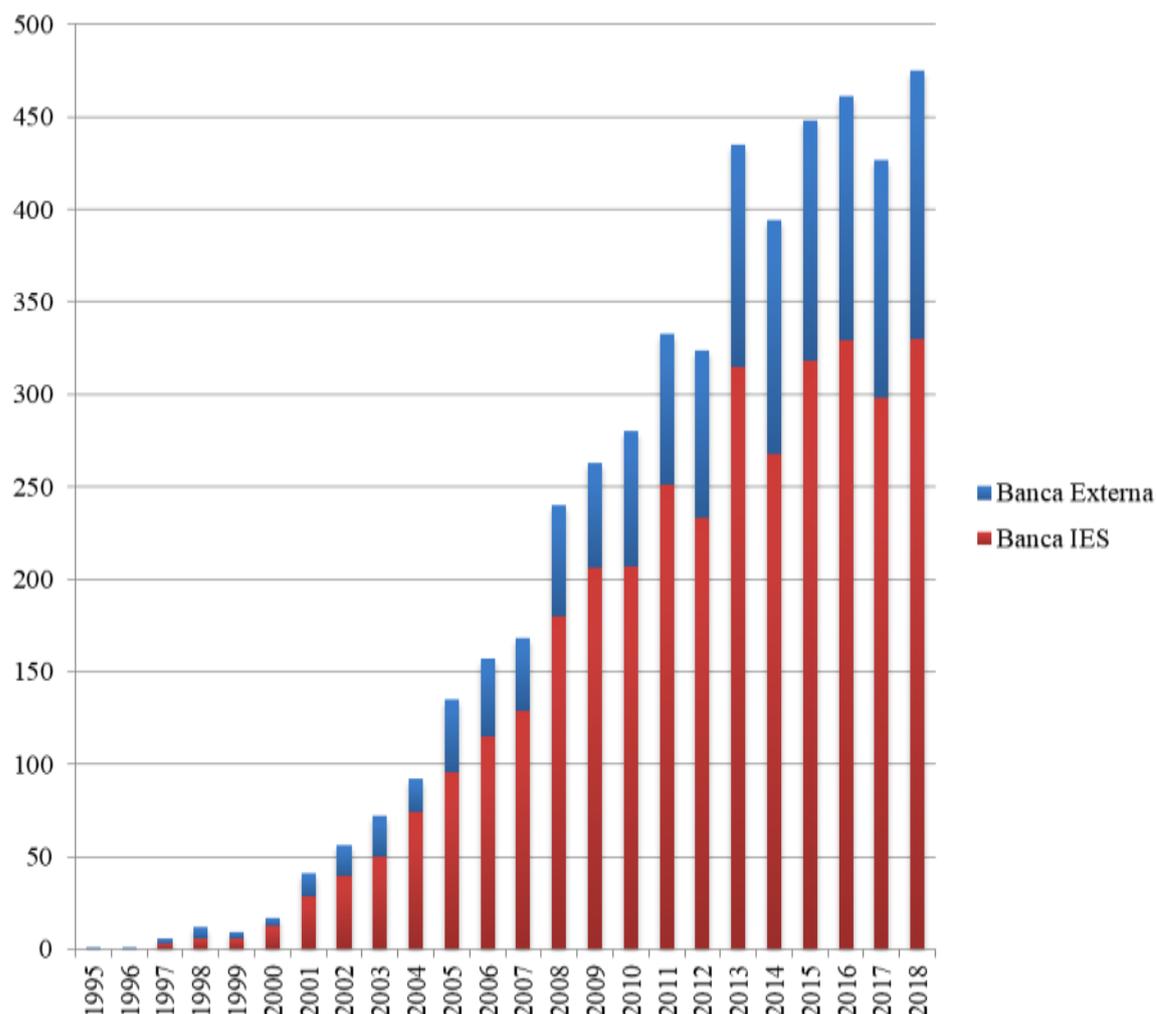
Somente um conjunto de monografias permitiria apreender a lógica das trocas em que entram os universitários por ocasião das bancas de tese (aquele que pede a participação de um colega na banca de uma tese que ele orientou se obriga tacitamente a conceder a reciprocidade e entra, portanto no circuito de trocas contínuas), das eleições (aquele que toma a palavra em favor do candidato de um colega conquista junto a ele – e a seu candidato – um crédito que poderá fazer valer numa outra eleição), dos comitês de redação (onde funcionam os mecanismos análogos), das comissões de admissão, etc. Isso é sem dúvida o que faz com que a lógica da acumulação do poder tome a forma de uma engrenagem de obrigações que engendram as

obrigações, de uma acumulação progressiva de poderes que lembra as solicitações geradoras de poder. (BOURDIEU, 2017, p. 133).

Com isso, nota-se que a circulação no campo da pós-graduação, ao mesmo tempo que está relacionada ao prestígio intelectual, também possui relação com o capital político do agente no campo da pós-graduação.

O gráfico a seguir traz o comparativo entre total de participações docentes da amostra em bancas de defesa de dissertação/tese na instituição de vínculo docente e o total de participações em bancas de programas de pós-graduação de outras instituições (contadas ano a ano, desde o ingresso do docente na respectiva universidade federal sul-mato-grossense até o ano de 2018):

Gráfico 11 - Participações dos docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses em bancas de defesa de dissertação/tese internas e externas as instituições desde o ingresso como docente da universidade (1995-2018)



Fonte: Elaboração própria com base nas informações colhidas de 31 julho até 3 agosto de 2019 nos currículos Lattes dos docentes da amostra.

Conforme se pode notar nos dados do gráfico 11, a participação em bancas de defesa de dissertação/tese dos docentes da amostra se torna mais significativa somente a partir dos anos 2003. Isso se dá pelas características de expansão da pós-graduação no presente estado de MS, que contava com apenas sete programas de pós-graduação em 1998, com o registro de 20 titulações no referido ano (BRASIL, 2018a).

Da mesma forma, as primeiras turmas da amostra de programas de pós-graduação, utilizada para as análises na presente Tese, tiveram início a partir da segunda metade dos anos 1990. À época, conforme mencionado anteriormente, o tempo para defesa de dissertação era maior que a média de 24 meses praticada atualmente.

Conforme dados do gráfico 11, em 1995 houve a participação de docentes da amostra em nove bancas de dissertação/tese, das quais apenas seis ocorreram na UFMS e três em outras IES – lembrando que a segunda universidade federal sul-mato-grossense, UFGD, iniciou suas atividades em 2006.

Com base no gráfico 11, pode-se observar que - embora com oscilações ao longo do período - a participação docente da amostra em bancas de dissertação/tese de programas de pós-graduação de outras IES ocorre em mais ou menos 30% do total anual de participações em bancas. 29% do total de bancas de dissertação/tese que os docentes da amostra participaram em 2001 ocorreu em programa de pós-graduação fora da instituição de vínculo do docente. Em 2018, essa proporção é igual a 31%.

Esperava-se que, com o progressivo amadurecimento do corpo docente da amostra, houvesse maior inserção em bancas de outras instituições, reflexo de uma maior circulação docente no campo da pós-graduação, no entanto, conforme mencionado, a participação externa se manteve mais ou menos estável durante todo o período.

Cabe destacar que a partir de 2015, houve redução dos recursos financeiros para fomento de pesquisa, inclusive dos recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) (FERNANDES, 2016), que tem como objetivo o financiamento de custeio e bolsas de pós-graduação. Isso deve ter refletido na menor participação docente em bancas externas, quando há a demanda por pagamento de diárias e passagens, muito embora existam outras possibilidades para participação em outras IES, que não demandam deslocamento docente até o local de defesa, como é o caso da participação por meio de videoconferência, que também tem sido utilizada nas duas universidades federais em MS.

Da mesma forma, verificou-se que a maioria das participações em bancas de defesa de dissertação/tese em programas de pós-graduação de outras instituições se deu em IES localizadas na mesma cidade ou em cidades próximas à universidade, à qual o docente possui vínculo, inclusive com docentes da UFGD participando de bancas da UFMS e vice versa. É muito recorrente a participação docente da UFMS em programas de pós-graduação da UEMS e UCDB que possuem *campus* e sede, respectivamente, na mesma cidade de Campo Grande. Assim como da UFGD na UEMS, ambas com sede em Dourados.

É pouco expressiva a participação docente da amostra em bancas ocorridas em outras unidades da federação ou mesmo no exterior. Observa-se, com isso, que apesar da significativa expansão da pós-graduação nas universidades federais do estado de MS, ainda é

reduzida a circulação de seus agentes no campo da pós-graduação com relação a outras unidades da federação ou mesmo internacionalmente.

Esse fato também se manifesta na circulação desses agentes no campo político nacional de decisões acerca da pós-graduação, que pode ser representado pela CAPES, órgão de gestão do SNPG, e que, portanto, ao mesmo tempo que está inserido no campo político federal, também faz parte do campo universitário e do subcampo da pós-graduação. A circulação dos agentes da pós-graduação em instâncias da CAPES é o assunto da próxima seção.

5.3.4 A circulação de agentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses nos comitês científicos da CAPES

As participações de agentes do campo da pós-graduação nas agências de fomento de pesquisa têm se dado na composição de comitês de área de avaliação da CAPES, como consultores de projetos de pesquisa/ou outros da CAPES, CNPq, Finep, fundações estaduais de apoio à pesquisa ou outras instituições.

No entanto, considerou-se aqui apenas a participação nos comitês da CAPES, que é o órgão máximo de deliberação das questões acerca da pós-graduação. A CAPES, além de avaliar e credenciar programas, é a maior financiadora da última etapa de educação superior concretizada na pós-graduação *stricto sensu*.

Os comitês atuam na avaliação periódica dos programas de pós-graduação, nos pedidos de reconsideração de notas, nas avaliações de propostas de cursos novos, na avaliação do Qualis/CAPES periódicos/livros/eventos, na concessão de apoio financeiro para realização de eventos que envolvam programas de pós-graduação (PAEP), nas avaliações do prêmio CAPES de teses, na concessão de bolsas para formação em instituições estrangeiras, na elaboração de orientações e documentos de área, entre outras ações.

Quanto ao caso específico da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, UFMS e UFGD, do total de 138 docentes que a compõe, apenas cinco possuem registro de participação em comitês científicos de área de avaliação da CAPES.

A participação de cinco docentes em comitês científicos da CAPES - que ocorreu, em alguns casos apenas por curto período - representa apenas 3,6% do total da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses. Isso indica a

baixa inserção dos docentes da amostra na principal agência de fomento e avaliação da pós-graduação nacional.

Obviamente que essa situação também é justificada pelo fato de que a maioria do corpo docente da amostra obteve sua titulação recentemente. Sabe-se que, nesse caso, sua inserção se dará ao longo do tempo, mas sabe-se também que a significativa circulação no campo da pós-graduação nacional está concentrada nos grandes centros demográficos do país onde se encontram instituições com mais tradição de pesquisa.

Observa-se que, apesar da incorporação do *habitus* acadêmico, que justificaria a inserção no campo nacional da pós-graduação pelos docentes das duas universidades, isso não é suficiente para que se atinja o espaço de autoridade neste campo. Nesse sentido, pode-se inferir que há outros fatores que interferem na permanência e na consolidação da pós-graduação, para além de seu processo inicial de criação e expansão.

Cita-se como exemplo desse processo, a interdependência do campo universitário e do subcampo da pós-graduação com o campo político, que acaba por manter maiores investimentos em cenários em que já existe pós-graduação mais consolidada.

O estado de São Paulo, além de contar com recursos das agências nacionais, possui financiamento da FAPESP que, em termos orçamentários, é a maior agência financiadora de pesquisa e de bolsas de estudo do país (SÁ BARRETO; NETO BORGES, 2009).

Em outras palavras, existe a necessidade de se enfatizarem políticas que proporcionem distribuição equitativa de forma a contemplar também, agentes do campo fora dos programas de pós-graduação mais consolidados - não somente em termos regionais - nas instâncias decisórias de instituições como a CAPES, que tem sido protagonista no processo de expansão do sistema nacional de pós-graduação; e do CNPq, que se constitui como maior agência de financiamento de pesquisa com distribuição nacional.

De certa forma, a reduzida circulação de agentes das universidades federais sul-matogrossenses manifesta capacidade fragilizada de agentes de instituições fora do eixo Sul-Sudeste de agregarem formas de capital de prestígio intelectual externo em suas atividades no campo da pós-graduação.

O próprio formato de avaliação adotado pela CAPES baseado na avaliação por pares, ao mesmo tempo que contribui para legitimidade do processo avaliativo frente aos agentes do campo da pós-graduação, também induz a circulação desses nas instâncias do campo. Nesse sentido, a circulação do agente é necessária para a própria constituição do campo da pós-

graduação, de modo que atividades que dependem disso são potencializadas enquanto capital simbólico.

5.3.5 A atuação de agentes que compõem a amostra de docentes permanentes de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses como membros de conselho editorial ou consultivo de periódicos científicos

A atuação de agente como membro de conselho editorial ou consultivo de periódicos científicos ou editoras, especialmente universitárias, é requerida aos agentes do campo. Esse trabalho, mesmo que anônimo, no caso das consultorias, trata-se de um processo que enfatiza trocas de obrigações (BOURDIEU, 2017).

Com relação aos 138 docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, 82 já contribuíram em algum momento de sua carreira acadêmica com periódicos científicos de suas respectivas áreas de atuação na condição de membro de corpo editorial. Esse número representa cerca de 60% do total da amostra.

Destaca-se que, desses 82 docentes editores, 67 - ou seja, 81,7% - possuem artigo publicado no respectivo periódico ao qual faz ou fez parte do corpo editorial. Infere-se, com isso, que embora não se constitua como regra, pertencer ao corpo de editores de um periódico também é estratégico no sentido de capitalizar publicações docentes.

Sabe-se que as revisões de artigos são feitas pelos pares de forma cega, de modo que participar de conselho editorial de um periódico, mesmo que por breve período, não se trata somente da visibilidade que isso traz para o campo, mas também do conhecimento por dentro das estruturas do sistema, que experiências como essa podem proporcionar.

Conforme mencionado, além da participação de docentes da amostra na composição de corpo editorial de periódicos científicos, existe a participação na qualidade de *referees*, que não geram vínculo com o periódico, uma vez que ocorrem no formato de consultoria *ad hoc*. Esse tipo de consultoria prestada pelo docente tem como objetivo gerar pareceres acerca da publicação de artigos submetidos pelos pares aos periódicos.

Para que se tenha uma dimensão da atuação docente da amostra nesse tipo de atividade de revisão, cita-se que, do total de 138 docentes pertencentes à amostra de programas de pós-graduação da UFMS e UFGD, apenas dois não possuem, em seu currículo Lattes, registro de

atividade como revisor de periódico, assessoria/consultoria ou trabalho técnico no formato *ad hoc* para avaliação de artigo submetido para publicação em periódico.

Apesar de ser um trabalho anônimo, a participação docente como revisor é significativa em razão da própria lógica do campo da pós-graduação brasileira que, se por um lado pauta sua avaliação na produção intelectual, por outro é ancorada na avaliação por pares.

Conforme mencionado anteriormente, a realização desse tipo de atividade é importante para aumento do capital simbólico do agente no campo. A citação a seguir ilustra essa questão:

Declinar de revisar o artigo ou aceitar a tarefa? Eis a questão. Podemos recusar, caso o artigo não tenha aderência a nossa área de conhecimento ou estejamos demasiadamente ocupados e não possamos fazer a revisão no prazo e na qualidade necessária. Nesses casos, em respeito a autores e editores, é melhor comunicar prontamente e não aceitar a tarefa. Sempre que possível, no entanto, devemos aceitar, principalmente se publicamos com frequência no periódico que nos convidou, para ajudar a manter a roda em movimento, colocando nosso conhecimento à disposição da comunidade de que, gostemos ou não, fazemos parte. (CABRAL, 2018, p. 433).

No caso das universidades federais sul-mato-grossenses, mesmo tratando-se de um corpo docente em sua maioria com formação relativamente recente, é expressiva a participação da amostra em atividades de revisão de artigos submetidos para publicação em periódicos. Esse tipo de participação docente se dá com mais ênfase no início de sua carreira:

Editores devem estar atentos à evolução do campo e às novas gerações de pesquisadores, cada vez mais bem treinados, registre-se. Bons alunos de doutorado e recém-doutores atualizados sobre o estado da arte da literatura, com domínio de métodos de pesquisa de ponta e ávidos para serem inseridos e ganharem legitimidade nos círculos acadêmicos, além de serem ótimas escolhas para compor o time de *referees* dos artigos, são fundamentais para a oxigenação e avanço do campo. Novas gerações pedem passagem, e é dever dos mais experientes treinar os noviços na função e abrir os caminhos para que tenhamos o aperfeiçoamento contínuo do processo de revisão de artigos científicos. Como diria Chico Buarque em *Paratodos*: 'Evoé, jovens à vista'. (CABRAL, 2018, p. 436, grifos do autor).

A expressiva participação como revisor de periódicos se dá, também, em resposta à forte demanda por revisores decorrente do aumento de artigos submetidos para publicação em periódicos, ao mesmo tempo que houve acréscimo no número de periódicos científicos qualificados nos últimos anos.

Conforme mencionado anteriormente (ver tabela 13 desta Tese) na área de educação, por exemplo, o número de periódicos classificados pelo Qualis/CAPES saltou de 1.138 na

trienal 2007-2009 para 2.914 na quadrienal 2013-2016, o que representa um aumento em 156% no número de periódicos classificados¹⁴⁶ nesse período em apenas uma das nove áreas de avaliação da CAPES.

Note-se nos dados amostrais que, mesmo tratando-se de um corpo docente em sua maioria com formação relativamente recente, é expressiva sua participação em todas as atividades que envolvem a docência na pós-graduação. Isso mostra a existência de um quadro de professores engajado no projeto de expansão da pós-graduação em curso nas universidades federais sul-mato-grossenses.

Obviamente que os itens relacionados ao prestígio intelectual docente, explorados no presente capítulo, não se constituem na totalidade das atividades inerentes à participação docente na pós-graduação, cujo volume é significativo. No entanto, as análises realizadas indicam a importância da inserção docente nesse tipo de atividade para a manutenção do *habitus* da pós-graduação, inclusive para garantir que se tenha um ambiente institucional que favoreça a expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação.

Assim, analisa-se que, quanto às condições simbólicas para a expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses houve, por parte dos agentes do campo, a busca pela incorporação das atividades valorizadas no campo da pós-graduação, com ênfase para aquelas definidas pelo órgão gestor que é a CAPES.

Da mesma forma, os dirigentes institucionais buscaram retirar proveito de um cenário nacional político favorável para a expansão da educação superior nas universidades federais, que se deu pelas políticas implementadas no período, sobretudo por possibilitarem a ampliação do quadro de docentes. Esse movimento permitiu que se criassem condições no sentido de se agregarem valor às atividades relacionadas à avaliação da CAPES, capitalizando o valor simbólico atribuído a participação na pós-graduação.

Obviamente que se deve reconhecer o comprometimento docente com um projeto de expansão da pós-graduação, tendo em vista que, para além da não obrigatoriedade¹⁴⁷ de sua participação nesse contexto e de toda a carga de trabalho que isso traz, trata-se de um trabalho coletivo.

Não se pode deixar de considerar que, embora a pesquisa se concentre na pós-graduação, a natureza da instituição universitária está ancorada no princípio da

¹⁴⁶ Foram computados nessa contagem somente os periódicos classificados como B5 ou mais.

¹⁴⁷ A partir de 2012, em virtude de negociação sindical a figura do professor titular foi incorporada à carreira docente, que vem colocando como critério de avaliação para a acessão a essa classe a atuação na pós-graduação. Nesse sentido ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em 11 set. 2019.

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão conforme descrito no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Pode-se observar no presente capítulo que o aumento de docentes com doutorado nas universidades federais sul-mato-grossenses foi decisivo para a expansão da pós-graduação nessas instituições, o que possibilitou, inclusive, a manutenção de um ambiente voltado para a valorização de atividades ligadas ao processo avaliativo da CAPES, explicitado nos documentos institucionais analisados e nos demais dados aqui apresentados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a expansão da pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais sul-mato-grossenses no contexto das políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior implementadas em universidades federais no período de 2003 até 2016.

No período em tela houve significativa expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS. Inclusive, a proporção do incremento de matrículas e programas de pós-graduação nessas instituições permaneceu acima da média nacional, muito embora se tratem de universidades localizadas em unidade da federação fora dos grandes centros demográficos do país.

Devido ao período abarcado, bem como ao lócus de pesquisa, considerou-se os programas Expandir e Reuni como políticas privilegiadas de análise. Nesse período, houve uma série de ações de indução por parte do poder público central para expansão do SNPG, que abrangeram todas as IES. No entanto, considerando os dados estatísticos de expansão aqui apresentados, os programas Expandir e Reuni foram os principais que tiveram impacto específico em universidades federais durante sua vigência.

Com isso, a seguinte problemática norteou a pesquisa: De que forma programas como o Reuni e Expandir, embora com foco na expansão da graduação, contribuíram para a expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS? Quais as condições materiais que deram suporte para expansão da pós-graduação nessas instituições? Quais as condições simbólicas, em termos de capital de prestígio intelectual e de poder político universitário, que induziram à expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS?

Com base nessa problemática, a pesquisa foi conduzida com vistas aos seguintes objetivos específicos:

- Delinear o processo de expansão da pós-graduação no Brasil, a partir de seus marcos históricos de desenvolvimento, com ênfase para suas características gerais de planejamento, avaliação e gestão.
- Identificar as condições materiais para expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, a partir das políticas do governo federal.
- Mapear as condições simbólicas para a expansão da pós-graduação *stricto sensu* sul-mato-grossense, a partir de dados e documentos oficiais, considerando as políticas expansionistas federais do período em tela.

Ao utilizar como título “Políticas e expansão da pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais em Mato Grosso do Sul (2003-2016): uma análise das condições materiais e simbólicas”, a presente Tese buscou evidenciar como as noções de campo e de capital simbólico, desenvolvidas por Bourdieu, podem contribuir para revelar os condicionantes da relação entre políticas federais para a expansão da graduação e da pós-graduação e a ação do agente docente, que, em determinado momento, irá ocupar ou não posições de poder na esfera institucional universitária, ao mesmo tempo que ocupa lugar no campo da pós-graduação.

Observou-se que a pós-graduação no Brasil teve sua primeira fase de expansão dos anos de 1930 até meados dos anos de 1960. Nesse período, o capital simbólico da pós-graduação permaneceu na forma de capital cultural institucionalizado por meio do diploma.

Com isso, embora já tivessem ações no sentido de institucionalizar o campo da pós-graduação no Brasil, foi somente a partir de meados dos anos 1960 que a pós-graduação passou a contar com arcabouço legal e base material para seu desenvolvimento.

Nesse período, elaborou-se o Parecer Sucupira, estabeleceu-se maior controle dos cursos por meio da avaliação da CAPES, deu-se início ao planejamento da expansão da pós-graduação por meio dos PNPGs e aumentou-se o montante de recursos financeiros destinados à ciência e tecnologia.

Além disso, a Reforma Universitária de 1968, ao estabelecer regime de tempo integral e dedicação exclusiva para a realização de pesquisa nas universidades, integrou a pós-graduação à carreira docente. Isso contribuiu para a significativa expansão da pós-graduação nas universidades públicas brasileiras nos anos de 1960 e 1970, muito embora, contraditoriamente, a maior expansão da educação superior no período tenha se dado no setor privado e em nível de graduação.

Nas duas décadas que se seguiram, no entanto, o ritmo de expansão da pós-graduação foi arrefecido. Os anos 1980 e 1990 foram marcados por uma conjuntura de crises e contingenciamento de recursos públicos. Some-se a isso, a adoção de políticas de vertente neoliberal nos anos 1990 que, ao induzirem novas lógicas na administração pública, fizeram com que as políticas de expansão da educação superior continuassem priorizando o aumento da graduação em IES privadas.

Contudo, embora arrefecida, a expansão da pós-graduação ainda se deu nesses anos em razão da demanda gerada por indução do governo central. Tanto por meio de legislação - quando a LDB aprovada em 1996 vai integrar pós-graduação ao conceito de universidade -

como por meio das formas de financiamento universitário adotadas pelo governo central, com a implementação da GED para a carreira docente e das regras de distribuição orçamentária nas universidades federais.

Entretantes, no cenário nacional, a ênfase do órgão gestor da pós-graduação, que é a CAPES, já se voltara para o controle de sua expansão por meio da avaliação. Inclusive, as mudanças implementadas no processo avaliativo em 1998 foram resultado dessa concepção. A partir daí, a pós-graduação vai enfatizar a produção intelectual, particularmente docente.

Com isso, a reformulação ocorrida na sistemática avaliativa da pós-graduação adotada pela CAPES vai se estabelecer com base na produção intelectual e, inclusive gerar seus corolários, como é o caso do Qualis/CAPES, além da consolidação de outros mecanismos de visibilidade, como o currículo Lattes e a bolsa de produtividade em pesquisa. Em seu conjunto esses itens, ao induzirem visibilidade ao agente do campo acadêmico, vão contribuir para agregar valor à participação docente na pós-graduação.

De todo modo, a expansão da oferta pública de educação superior nas universidades federais foi levada ao seu limite até início dos anos 2000, uma vez que se baseou na capacidade instalada nas IES, sem ampliação de investimentos e de pessoal.

No caso específico das universidades federais em MS, por se tratarem de IES jovens - uma universidade criada em 1979 e a outra em 2005 - em que pese à existência de pós-graduação no estado desde 1989, pode-se afirmar que a primeira fase de expansão da pós-graduação teve início nos anos 1990 e duração até início dos anos 2000. Nesse período, em que o MS ainda contava com apenas uma universidade federal, a expansão da pós-graduação ocorreu sem um planejamento específico, de forma inercial, a partir da titulação dos docentes que já possuíam vínculo com a instituição.

Até início dos anos 2000 registrou-se baixo número de docentes com doutorado na universidade federal em MS - menos de um quarto do total - bem como baixo número de programas de pós-graduação - apenas 13 programas de pós-graduação em 2002.

Como os docentes da instituição sul-mato-grossense eram em número reduzido, a expansão visualizada até 2002 não foi tão significativa, a despeito de políticas de indução do governo central, seja por meio da GED, seja por meio da distribuição do orçamento das IFES, baseado no quantitativo de discentes/cursos.

A partir de 2003, embora não se tenham superado as tendências neoliberais nas políticas públicas, a implementação dos programas Expandir e REUNI por parte do governo central permitiu certa recuperação das universidades federais, tanto em termos de

financiamento como de pessoal. Isso refletiu no aumento da oferta de graduação e de pós-graduação nessas instituições, inclusive em IES localizadas fora do eixo Sul-Sudeste, como é o caso das federais sul-mato-grossenses.

O aumento do quantitativo docente, que ocorreu por meio dos programas Expandir e REUNI, foi aspecto chave do processo de expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses. O indicador “formação de corpo docente” representa a base material proporcionada por essas políticas, com impacto na expansão da pós-graduação nas universidades federais, uma vez que são os docentes que orientam, bem como ministram disciplinas em programas de pós-graduação.

Ademais a produção intelectual docente tem sido determinante para credenciamento e credenciamento de programas de pós-graduação, de acordo com a avaliação conduzida até então pelo órgão gestor da pós-graduação.

O processo de expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses não teria tido curso, caso dependesse da capacidade instalada anteriormente, cujo foco permanecia na graduação. Particularmente a atratividade de recém-doutores foi significativa no sentido de ampliar uma cultura voltada para o *habitus* da pós-graduação nessas instituições.

Assim, a segunda fase de expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, iniciada em 2003, teve seus efeitos mais significativos a partir de 2006, inclusive em razão da instalação de mais uma universidade federal no estado.

O incremento no número de funções docentes nas universidades federais sul-mato-grossenses foi de 130% no período que compreendeu os anos de 2003 até 2017. Da mesma forma, a proporção de doutores com relação ao total de funções docentes dessas instituições saltou de menos de 30% em 2003 para 62% em 2017.

Muito embora se constate que pouco mais da metade do total de docentes com doutorado das universidades federais em MS fazia parte da pós-graduação até 2018, os dados explicitam que o aumento no número de doutores contribuiu para que, ao longo dos anos, triplicasse o número de programas de pós-graduação nessas IES.

Até porque, a razão no número de matrículas em cursos de graduação presencial para cada matrícula em programa de pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, igual a 48 no ano de 2002, passou para nove em 2017, o que explicita a ênfase para a expansão da pós-graduação nessas instituições.

Nesse sentido, os dados amostrais da presente Tese apontam que a ação institucional foi orientada para a captação de docentes com perfil de pós-graduação e manutenção desse *habitus* tanto na UFMS como na UFGD.

Diferentemente do que ocorreu no período anterior, a partir de 2003 há o maior planejamento para a expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, não só por parte dos programas de pós-graduação, mas também por parte dos gestores institucionais. Nessas IES as contratações de professores foram direcionadas para seleção de docentes que já possuíam o *habitus* da pós-graduação.

No caso específico do total de docentes da amostra de programas de pós-graduação utilizada para as análises na presente Tese, mais de 78% ingressou a partir de 2003, sendo que desse total, apenas 11% não possuía doutorado quando de seu ingresso na instituição. Essa proporção com relação ao ano de 2002 é igual a 73%.

Isso indica o esforço por parte das instituições e dos agentes no sentido de buscar maior qualificação docente, tanto no caso de docentes que já pertenciam aos quadros das universidades como no caso de novas contratações.

Além disso, do total de docentes da amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses, 47% possuía experiência anterior em pós-graduação antes de ingressar na universidade federal, para além de sua formação inicial.

A grande maioria dos docentes com experiência anterior na pós-graduação foi bolsista de órgão de fomento nacional – bolsa para professor visitante, recém-doutor, pós-doutorado ou bolsa do programa DCR – no período compreendido entre a conclusão do doutorado e o ingresso na respectiva universidade federal sul-mato-grossense.

Além do título de doutor, professores que possuíam experiência docente em programas de pós-graduação antes de seu ingresso na IES estavam mais habituados à divulgação dos produtos gerados por meio de suas pesquisas. E por essa razão foram incluídos mais rapidamente nos quadros docentes dos programas de pós-graduação.

Nesse caso, conforme analisado nos dados amostrais da presente Tese, quanto mais recente o ingresso do docente da amostra na universidade federal sul-mato-grossense, mais rápida sua inclusão no quadro permanente da pós-graduação. Para os docentes da amostra que ingressaram na instituição entre 2003 e 2010, a média de tempo entre sua inclusão na IES e seu respectivo credenciamento no quadro permanente do programa de pós-graduação foi de menos de dois anos. Essa média de tempo para os docentes que ingressaram na IES a partir de 2011 é de menos que um ano.

Isso porque o *habitus* da pós-graduação é incorporado no docente desde sua formação. Os dados amostrais explicitam que recém-doutores com perfil para pós-graduação, ao serem incluídos nas IES buscam se mobilizar em torno do capital simbólico atribuído a atuação no campo acadêmico da pós-graduação.

Observa-se que os agentes ocupantes de altos cargos de gestão institucional nas universidades federais sul-mato-grossenses, ao priorizarem a contratação de docentes com o *habitus* da pós-graduação - aqui evidenciado pela experiência anterior - foram capazes de agregar valor junto a um cenário nacional favorável, em que se multiplicam o número de doutores titulados a cada ano.

O capital simbólico atribuído à participação na pós-graduação é visualizado no campo universitário institucional, inclusive pelo aumento de docentes da pós-graduação nas instâncias de poder político das universidades federais sul-mato-grossenses ao longo dos anos. Com relação aos docentes que ocuparam altos cargos durante a gestão de reitorado em curso no ano de 2018, os dados analisados na presente Tese apontaram que houve a presença de 83% do total de gestores com vínculo permanente com a pós-graduação da UFMS e 85% na UFGD, dos quais todos com título de doutor.

Nesse sentido, há um movimento em torno da conversão de prestígio intelectual em capital de poder político institucional, no caso específico que se refere ao contexto das universidades, concretizado na ocupação de cargos de reitor, vice-reitor ou pró-reitor.

Isso permitiu que os gestores se valessem de estratégias no sentido de induzir um ambiente favorável para a expansão da pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses.

A significativa expansão da pós-graduação nessas IES, em termos quantitativos - da ordem de 240% no número de programas de pós-graduação e de 450% no número de matrículas e de titulações num período de menos de 15 anos - também foi induzida pelas estratégias dos gestores para agregar capital simbólico às atividades relacionadas à pós-graduação nas universidades federais sul-mato-grossenses, especialmente pela busca de manutenção do *habitus* da pós-graduação pelo agente.

Conforme analisado na presente Tese, documentos oficiais das instituições, particularmente àqueles aprovados em seus Conselhos Universitários, explicitam a intenção de se estabelecer um ambiente favorável para a pesquisa por meio da pós-graduação.

Os PDIs institucionais enfatizam a preocupação quanto à produção intelectual, bem como a priorização pela contratação de docentes com título de doutor e em regime de dedicação exclusiva.

Adequações para o atendimento às exigências/recomendações de agências de fomento de pós-graduação e de pesquisa estão presentes nos editais de distribuição de cotas de bolsas de iniciação científica, nos regulamento de concurso docente, bem como nos regulamentos de pesquisa das universidades federais sul-mato-grossenses. Nesses documentos, além de outras atividades valorizadas no contexto da pós-graduação, se observa a ênfase para a classificação com base na produção intelectual docente, aferida por meio do Qualis/CAPES, em conformidade com a avaliação realizada pela CAPES.

Esse movimento de indução da expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS engendrou sua expressiva expansão em curto período de tempo, muito embora os dados evidenciem que, de acordo com o formato avaliativo da CAPES, os agentes do campo da pós-graduação das universidades federais em MS ainda precisam consolidar sua expansão qualitativa. Especialmente considerando que a amostra de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses contempla parte dos programas mais bem classificados pela avaliação da CAPES no estado – dos nove programas selecionados, quatro possuem nota 5 e um possui nota 6.

No caso da produção intelectual docente da amostra, embora se tenha verificado que, dos anos de 2013 até 2018, houve o aumento em 328% no número de artigos publicados em periódicos qualificados com A1 e em 61% no número de artigos publicados em periódicos qualificados com A2 – com base na classificação divulgada pelo Qualis/CAPES para a quadrienal 2017 - a produção nesses periódicos corresponde a apenas 25% do total global de produção intelectual dos docentes dos programas de pós-graduação da amostra.

Da mesma forma, 17% do total de docentes da amostra possui solicitação ou registro de patente em seu currículo Lattes, e, ainda assim, de forma compartilhada com colegas do mesmo ou de distintos programas de pós-graduação.

Ademais, a participação docente em bancas de dissertação/tese de outras IES, é igual à cerca de 30% do total de participações. E, nesse caso, a maioria se dá em IES na mesma cidade ou em cidades da mesma unidade da federação.

Isso explicita que, apesar da significativa expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS, é reduzida a circulação de seus agentes no campo da pós-graduação com relação a outras unidades da federação ou mesmo internacionalmente.

Some-se a isso, o fato de que menos de 4% do total de docentes da amostra tiveram participação em Comitês da CAPES, que é o órgão gestor da pós-graduação no Brasil.

A baixa circulação dos docentes de programas de pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses nas demais instituições que compõe o campo acadêmico, sobretudo com relação ao campo de poder, representado pela CAPES, explicita a fragilidade do capital de prestígio intelectual externo desses docentes.

Considerando que a avaliação é comparativa, esses fatores refletem no distanciamento dos parâmetros do órgão gestor e na respectiva pontuação dos programas que não alcançam os estratos superiores de avaliação. Em 2018, existiam apenas nove programas com nota 5 em MS – sete nas universidades federais e dois em universidades privadas. No mesmo ano, há apenas um programa com nota 6 na UFMS e não existem programas classificados com nota 7 pela avaliação da CAPES no estado.

A restrita circulação do agente pertencente aos quadros da pós-graduação das universidades federais em MS no campo da pós-graduação nacional ou mesmo internacional se dá, portanto em termos de instâncias de poder – pela baixa participação nas instâncias decisórias da CAPES - e em termos de capital de prestígio intelectual – evidenciado pela baixa participação em bancas de defesa em programas de pós-graduação de outras IES e pelo menor acúmulo de produção em periódicos classificados em estratos A1 e A2.

Isso manifesta as dificuldades de agentes do campo da pós-graduação de instituições fora dos grandes centros demográficos brasileiros de agregarem formas de capital de prestígio intelectual externo em suas atividades no campo da pós-graduação que permanecem restritas às IES do eixo Sul-Sudeste.

Entre os diversos aspectos que envolvem as disputas no campo da pós-graduação, pode-se destacar que se trata de um corpo docente em sua maioria com pouco tempo de formação e, portanto jovem, ainda vinculados a instituições também jovens e com menos inserção nos espaços de visibilidade acadêmico-científica.

Muito embora, em que pese à progressiva maturidade do corpo de docentes das universidades federais sul-mato-grossenses, o fato de a avaliação da pós-graduação ser comparativa implica na dificuldade de se configurar condições simbólicas que viabilizem o acesso aos estratos superiores da avaliação por parte dos programas de pós-graduação.

De todo modo, a característica à qual se reveste a expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS vai ao encontro da hipótese inicial que permeou a presente pesquisa, de que a expansão ocorrida na pós-graduação a partir de 2003 nessas IES se deu

pela combinação de políticas governamentais indutoras da expansão da educação superior – em que proporcionou certa recuperação das universidades federais, especialmente em termos de corpo docente – de ações de indução por parte dos gestores universitários no contexto das instituições e da própria ação docente, particularmente pela manutenção do *habitus* da pós-graduação adquirido em sua formação.

Nesse contexto, há a centralidade da ação docente por seu envolvimento em todos os processos que compreendem a pós-graduação, sobretudo em termos de sua produção intelectual. Percebe-se, com isso, o comprometimento docente com um projeto de expansão da pós-graduação, tendo em vista que, para além de toda a carga de trabalho que isso traz, trata-se de um trabalho coletivo, que é tão caro à instituição universitária, cuja natureza se apoia no tripé ensino, pesquisa e extensão.

A busca por capital simbólico do corpo docente com perfil delineado pelo *habitus* da pós-graduação contribui para a manutenção do campo da pós-graduação brasileira, cuja constituição induz sua circulação nas esferas de decisão, particularmente pelo formato de avaliação por pares adotado pela CAPES.

Não se pode deixar de acrescentar nesse contexto, as ações de indução da CAPES, conformadas, sobretudo em seu processo avaliativo. Nesse sentido, se observa a superposição da CAPES na interseção entre campo universitário e campo de políticas federais, na medida em que essa instituição se configura como agente dos dois campos.

Assim, a Tese delineada pela presente pesquisa é a de que a expansão da pós-graduação expressiva em MS foi induzida a partir das políticas do órgão gestor na interseção com o campo universitário. As políticas centrais tiveram foco inicial na graduação, mas ao proporcionarem a ampliação do quadro docente das universidades federais tiveram seus principais efeitos para a expansão da pós-graduação. Da mesma forma, a expansão foi apoiada pela sistemática avaliativa do órgão gestor e pelo capital simbólico instituído presente nas universidades, constituidor do campo da pós-graduação.

Observa-se que esse contexto, embora tenha engendrado a criação e expansão da pós-graduação nas IES, com base no modelo de avaliação conduzida pela CAPES, não foi capaz de consolidá-la, em termos de sua expansão qualitativa.

Isso reflete o aprofundamento das assimetrias regionais, quando se observa que programas mais qualificados, do ponto de vista do órgão gestor, permanecem concentrados nos grandes centros demográficos do país. Essa questão se complexifica na medida em que

são adotados critérios meritocráticos, inclusive para a distribuição de financiamento dos programas de pós-graduação pelo órgão gestor.

Capital leva ao capital. Se os agentes do campo da pós-graduação das universidades federais sul-mato-grossenses não possuem volume de capital de prestígio intelectual ou de poder político que permita sua maior circulação no campo da pós-graduação, tende a permanecer, também, a impossibilidade de acessar os estratos superiores de avaliação do órgão gestor.

Essa situação somente poderia ser minimizada com políticas mais efetivas de combate às assimetrias regionais em termos qualitativos, capazes de induzir à circulação no campo da pós-graduação em todas as regiões do país e criar mecanismos para garantir maior inserção desses agentes nas instâncias decisórias. Somente novas pesquisas poderiam propor ações nesse sentido, considerando que os recursos para tal finalidade são caros e estão cada vez mais raros, inclusive devido às novas lógicas adotadas pelo poder central nas políticas recentes.

À guisa de conclusões, aponta-se que as noções de campo, de capital e de *habitus*, desenvolvidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e aplicadas por ele para a realidade francesa na segunda metade do século passado, foram capazes de proporcionar compreensão do processo de expansão da pós-graduação nas universidades federais em MS.

Mesmo que existam diferenças significativas entre sistemas de educação superior e entre IES, as relações que movem essas organizações - enquanto espaços sociais com lógicas próprias permeadas por lutas - estão relacionadas às posições dos agentes no respectivo campo.

Destaca-se que a extensão deste trabalho não se limita a responder a expansão da pós-graduação somente de universidades federais em MS, antes, os dados acerca da interseção entre campo político e universitário referenciam programas de pós-graduação de universidades federais localizadas fora do eixo Sul-Sudeste que, embora tenham significativa expansão quantitativa de pós-graduação ainda enfrentam questões relacionadas às assimetrias regionais, explicitadas na sua menor circulação no campo da pós-graduação nacional/internacionalmente. Nesse sentido aponta-se para a potencial contribuição da presente Tese para as políticas voltadas para a pós-graduação e para novas pesquisas que buscam analisar a dinâmica da pós-graduação em seus diversos contextos.

De todo modo, há a necessidade de se pensar em um processo avaliativo que continue assegurando credibilidade ao SNPG, na medida em que garanta a permanência do Brasil no

mapa internacional de produção de ciência, tecnologia e inovação, ao mesmo tempo que possa ser mais equânime e socialmente referenciado. E que a complexidade da expansão quantitativa estendida a todo o território nacional possa ser contemplada por essa expansão qualitativa.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 mar. 2019.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares. A Pós-Graduação no Brasil: onde está e para onde poderia ir. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) Vol. 2**. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- ALMEIDA, Nival Nunes; BORGES, Mário Neto. A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 323-339, set. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 1 mar. 2019.
- ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 30, n. 2, fev. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680>. Acesso em: 5 jul. 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação**. Campinas, SP/ Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as IFES: de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITARR; Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (org.) **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP. 2008b. p. 257-282. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492393/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+no+Brasil+10+anos+p%C3%B3s-LDB/1ae3afed-cef1-479d-8dc4-c5e31fd03422?version=1.4>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19970>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 317-345, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2019.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba. **Expansão da educação superior: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco.** Alfredo Macedo Gomes (orientador). 2011. 228 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3825>. Acesso em: 4 dez. 2018.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba; GOMES, Alfredo Macedo. Democratização da Educação Superior: um estudo sobre a Política REUNI. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 543-561, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/arruda-gomes.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A nova política de pós-graduação no Brasil. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 219-229, out. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 1 mar. 2019.

AVELLAR, Sérgio Oswaldo de Carvalho. Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, n. 24, 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/512>. Acesso em: 4 dez. 2018.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 783 - 803, dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/68576>. Acesso em: 26 mar. 2019.

AZEVEDO, Rita de Cássia Medeiros Sérgio. **O histórico de lutas dos profissionais readmitidos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Wanderley da Silva (orientador). 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Instituto de Agronomia. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/1508>. Acesso em: 4 dez. 2018.

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

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13 - 40, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/947>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt *et al.* The Psychology Postgraduate System in Brazil: Current Characteristics and Challenges for the Area. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 28, supl. 1, p. 23-33, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000600023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2019.

BIANCHETTI, Lucídio *et al.* A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 569-584, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5012>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Regulação da educação superior brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 961-973, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000400961&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre, 2007. EDUSP/Zouk, 556 p.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Ltda, 2003c. p. 119-126.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estud.** - CEBRAP, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. 1a. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle, Rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: 2ª. Ed. UFSC, 2017. 310 p.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155. (Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 127-144.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília: MEC/CAPES. 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982- 1985)**. Brasília: MEC/CAPES. 1982. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília: MEC/CAPES. 1986. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) Vol. 1**. Brasília: MEC/CAPES, 2010a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) Vol. 2**. Brasília: MEC/CAPES, 2010b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 9 de abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **INFOCAPES** - Boletim Informativo da CAPES. Brasília, v. 5, n. 2, p. 1-68 Abr./Jun. 1997b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/publicacoes/infocapes>. Acesso em: 9 de abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **INFOCAPES** - Boletim Informativo Vol. 6, n. 3, julho/setembro 1998. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/publicacoes/infocapes>. Acesso em: 25 de mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular nº 2/2019-DAV/CAPES**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 07 de março de 2019. Assunto: Aprimoramentos dos Instrumentos de Avaliação da CAPES. 2019a. Disponível em: https://prpg.ufg.br/up/85/o/Of%C3%ADcio_circular_n02-2019_-_DAV-CAPES.pdf. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 182, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento. Brasília: MEC/CAPES, 2018c. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 156, de 28 de novembro de 2014**. Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós-graduação - PROAP, que se destina a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mantidos por instituições públicas brasileiras. Brasília: MEC/CAPES, 2014a. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-156-DE-28-DE-NOVEMBRO-DE-2014.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas: GEOCAPES: Dados estatísticos**, 2018a. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 1996**. Brasília: INEP, 1997a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931** - Publicação Original. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: 1931a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 de abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1931b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 9 de abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro: 1951a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 de jul. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 12 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 7 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 91.146, de 15 de março de 1985.** Cria o Ministério da Ciência e Tecnologia e dispõe sobre sua estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. Brasília: 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91146.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951.** Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Rio de Janeiro: 1951b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L1310.htm. Acesso em: 7 de jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 29 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília: 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.683.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 27 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.341, de 29 de setembro de 2016.** Altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e 11.890, de 24 de dezembro de 2008, e revoga a Medida Provisória n. 717, de 16 de março de 2016. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13341.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.881-a, de 6 de dezembro de 1965.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Brasília: 1965a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4881A.htm. Acesso em: 7 de jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 de jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 7 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Resolução Normativa 028/2015: Bolsas individuais no país**. Brasília. 2015. Disponível em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271?COMPANY_ID=10132#PQ. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965**. Brasília, 1965b. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>. Acesso em: 9 de abr. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estimativas de População**. 2019b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=17283&t=downloads>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: Educação_2017**. 2018b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=downloads>. Acesso em 18 set. 2019.

CABRAL, Sandro. Autores, pareceristas e editores: tripé do processo de revisão de artigos científicos. **Rev. Adm. Empres.**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 433-437, ago. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902018000400433&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 ago. 2019.

CAIXETA, Maria Emília. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 273-301, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2018.

CASTRO, Biancca Scarpeline; SOUZA, Gustavo Costa. O papel dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) nas universidades brasileiras. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 8, nº. 1, p 125-140. Março, 2012. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc> Acesso em:

CASTRO, Pedro Marcos Roma; PORTO, Geciane Silveira; KANNEBLEY JUNIOR, Sérgio. Pós-Doutorado, essencial ou opcional?: uma radiografia crítica no que diz respeito às contribuições para a produção científica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 773-801, nov. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2018.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, mar. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 maio 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande MS, n. 30, p. 267-281, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/170/200>. Acesso em: 24 ago. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, JeanPierre; GROULX, Lionel-H (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 – 334.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil - O PROUNI e o FIES como Financiadores do Setor Privado. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2018.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100163&lng=en&nrm=iso. Acesso em 2 jun. 2018.

CIRANI, Claudia Brito Silva; SILVA, Heloísa Helena Marques da; CAMPANARIO, Milton de Abreu. A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em administração no Brasil. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 16, n. 6, p. 765-805, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552012000600002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 mar. 2019.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2018.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e a Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 maio 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Rev. Bras. Educ.**, Abr. 2010, vol. 15, n. 43, p. 162-165. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 12 dez. 2018.

DENORD, François. Campo do Poder. In: NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 75-77, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior, regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. (org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, p-42-45, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 mar. 2019.

DIAS, Thiago Magela Rodrigues *et al.* Caracterização dos Bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq a partir de Dados da Plataforma Lattes In: ENCONTRO BRASILEIRO DE BIBLIOMETRIA E CIENTOMETRIA, 5., 2016, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: USP, 2016. p. A90. Disponível em: www.ebbc.inf.br/ebbc5/index.php/main/download/90. Acesso em 12 dez. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19967>. Acesso em: 05 jun. 2018.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: /EE/PVC – SP, p. 15-42. 2011.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação Superior, pública e privada (1808 – 2000). In. SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 191 – 233. 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.110, p.7–37, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a01.pdf>. Acesso em: 26 go. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; SILVA, Ana Elisa Gerbasi. Professores estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939-1951). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p.59-71, ago. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1031>. Acesso em: 16 out. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 24 set. 2019.

FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/482>. Acesso em: 16 out. 2018.

FERNANDES, Felipe Lemos. **Análise da gestão financeira dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a alocação dos recursos de custeio e o corte orçamentário de 2015. Porto Alegre. 2016. 58 p. Monografia (Especialização). Orientador: Lagemann, Eugenio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156432>. Acesso em 3 ago. 2019.

FERREIRA, Suely, Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas** [on line], 18 - maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523808013>. Acesso em 19 jul. 2018.

FONSECA, Claudia. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horiz. antropol.**, dez 2001, vol. 7, n. 16, p. 261-275. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200014&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 1 mar. 2019.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da CAPES e gestão de programas de excelência na área de educação**. Rio de Janeiro, 2014. 249p. Tese (Doutorado em educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23534/23534.PDF>. Acesso em 16 out. 2018.

FRANÇA, Indira Alves; BONAMINO, Alicia Maria Catalano. Avaliação e gestão da excelência na Pós-Graduação em Educação. **Revista Educação em Questão**, v. 50, n. 36, p. 125-155, 15 dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7081/0>. Acesso em 16 out. 2018.

LEBARON, Frédéric. Capital. In: NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 101-103, 2017.

LOBOSCO, Antonio; MORAES, Marcela Barbosa; MACCARI, Emerson Antonio. Inovação: uma análise do papel da agência USP de inovação na geração de propriedade intelectual e nos depósitos de patentes da Universidade de São Paulo. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria** [on line], 4; set. dez. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273421614007>. Acesso em: 16 jul. 2019.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATI, Ricardo. A pós-graduação brasileira no horizonte de 2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. v. 2, p. 7-16.

GENTIL, Viviane Kanitz; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Expansão do ensino superior do sistema federal brasileiro no período 2003-2006. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 829 - 849, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/64399/39689>. Acesso em: 29 out. 2018.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 jun. 2018.

GUEDES, Moema de Castro; AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 45, p. 367-399, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000200367&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 jul. 2018.

GUIMARÃES, Reinaldo. **A diáspora**: um estudo exploratório sobre o deslocamento geográfico de pesquisadores brasileiros na década de 90. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582002000400006&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em 10 jul. 2018.

GUIMARÃES, Reinaldo. O futuro da pós-graduação: avaliando a avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação [RBPG]**. Notas para o seminário de comemoração do 55º aniversário da CAPES. Brasília: CAPES, v. 4, n. 8, p. 282-292, 2007. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/134> Acesso em 10 jul. 2018.

GUIMARÃES, André Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 567 - 586, jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59914/37019>. Acesso em 2 set. 2019.

GUIMARÃES, Reinaldo; LOURENÇO, Ricardo; COSAC, Silvana. O perfil dos doutores ativos em pesquisa no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, vol. 6, n. 13, p. 122-150, 2001. Disponível em: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/view/199. Acesso em 10 jul. 2018.

HEY, Ana Paula. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em Educação Superior no Brasil. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, p. 86-105, jul.- dez. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-ims/index.php/EL/article/view/128>. Acesso em 18 mar. 2019.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de Educação à grande área de Ciências Humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005. Número especial sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a08n30>. Acesso em 10 jul. 2018.

HORTALE, V. A.; KOIFMAN, L. Programas de pós-graduação em Saúde Pública na Argentina e no Brasil: origens históricas e tendências recentes de processos de avaliação de qualidade. **Interface (Botucatu)**, abr. 2007, vol. 11, n. 21, p. 119-130. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000100011. Acesso em 10 jul. 2018.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578>. Acesso em: 16 jul. 2018.

KAC, Gilberto; FIALHO, Eliane; SANTOS, Sandra Maria Chaves dos. Panorama atual dos programas de pós-graduação em Nutrição no Brasil. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 19, n. 6, p. 771-784, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732006000600012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 mar. 2019.

KERR-PONTES, Ligia Regina Sansigolo *et al.* Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. **Physis**, Jun. 2005, vol. 15, n. 1, p. 83-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v15n1/v15n1a05.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 jul. 2018.

LEITE, João Pereira *et al.* Pesquisa em epilepsia: da graduação à pós-graduação. **J. epilepsy clin. neurophysiol.**, Dez. 2005, vol. 11, n. 4, suppl. 1, p. 11-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jecn/v11n4s1/a02v11n4s1.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

LEITE, Karin Spindler. **A pós-graduação "stricto-sensu" nas universidades estaduais do Paraná.** Elias Boaventura (orientador). 01/12/1994. 155 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cogito**, Salvador, v. 11, p. 14-19, out. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792010000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 mar. 2019.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200383&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802013000200012>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, Mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2018.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2018.

LUGÃO, Ricardo Gandini. **Consequências, limites e potencialidades na implementação do programa Reuni em IFES de MG: um estudo multicaso.** Luiz Antônio Abrantes (orientador). 2011. 72f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/1950?show=full>. Acesso em: 2 maio 2018.

MACCARI, Emerson Antonio *et al.* Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **Rev. Adm.** (São Paulo), São Paulo, v. 49, n. 2, p. 369-383, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-21072014000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2018.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Abr. 2010, vol. 15, n. 43, p. 166-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MACHADO, Sérgio de Paula. A política de inovação e a formação do químico. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 36, n. 6, p. 911-913, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422013000600030&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 jul. 2019.

MAGALHÃES, Ana Maria Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A produção científica sobre a expansão da educação superior e seus desdobramentos a partir do Programa Reuni: tendências e lacunas. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 467-489, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000200467&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 set. 2019.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicol. Soc.**, 2013, vol. 25, n. 3, p. 519-526. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/06.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 3 set. 2019.

MANCEBO, Deise, VALE, Andréa Araújo do, MARTINS, Tânia Barbosa, Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** (online). 2015, vol. 20 (jan.- mar.). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27533496003>. Acesso em: 2 maio 2018.

MANCEBO, Deise; MAUES, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 maio 2018.

MARASCHIN, Cleci; SATO, Leny. Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação: dando continuidade à discussão e ao debate. **Psicol. Soc.**, 2013, vol. 25, n. 1, p.2-9. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 maio 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe/UNESCO, 2002. p. 69-87.

MARTINS, Rubens de Oliveira. Os Núcleos de Inovação Tecnológica como estratégia das Políticas de Inovação do MCT. **Latin American Journal of Business Management**, v. 3, n. 2, p. 226-247, jul./ dez. 2012. Disponível em: <http://www.lajbm.net/index.php/journal/article/view/95>. Acesso em: 3 maio 2018.

MATOS, Ralfo. Migração e urbanização no Brasil. **Geografias**. Belo Horizonte 08(1) 07-23 janeiro-junho de 2012. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13326>. Acesso em 30 ago. 2019.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O Reuni – uma nova regulação da política de expansão da Educação Superior**: o caso da UFPA. Olgaíses Cabral Maués (orientadora). 2012. 309f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Instituto de Ciências da

Educação, Universidade Federal do Pará. Disponível em:
http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/tese_luciene_pdf.pdf Acesso em: 3 maio 2018.

MELLO, Cristiane Marques de; CRUBELLATE, João Marcelo; ROSSONI, Luciano. Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em administração à avaliação da CAPES: proposições institucionais a partir de análise de redes de co-autorias. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 434-457, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552010000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2018.

MELLO, Cristiane Marques de; CRUBELLATE, João Marcelo; ROSSONI, Luciano. Redes de coautorias entre docentes de programas brasileiros de pós-graduação (*Stricto sensu*) em Administração: aspectos estruturais e dinâmica de relacionamento. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** (Online), São Paulo, v. 10, n. 5, p. 130-153, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712009000500007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2019.

MENDES, Dany Rafael Fonseca; OLIVEIRA, Michel Ângelo Constantino; PINHEIRO, Adalberto Amorim. Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: avaliação do marco regulatório e seus impactos nos indicadores de inovação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 2, n.1, p. 22-46, 2013. Disponível em: <http://www.regepe.org.br/regepe/article/view/49>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina; CATANI, Afrânio Mendes. Reforma e expansão do acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA, João Ferreira *et al.* **Políticas de acesso e expansão da Educação Superior: concepções e desafios**. Brasília: INEP, 2006. (Série Documental. Textos para discussão n. 23). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Pol%C3%ADticas+de+acesso+e+expans%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+concep%C3%A7%C3%B5es+e+desafios/441ad769-2749-4daf-82b9-de01e36b05c1?version=1.2>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. rev.**, dez. 2009, vol. 25, n. 3, p. 23-42. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300003&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 30 jun. 2018.

NOVAES, Diva Valério; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. **Estatística para educação profissional e tecnológica**. 2. ed. São Paulo, SP. Atlas, 2013.

NUNES SOBRINHO, Geraldo; ZINN, Yuri Lopes. Dos custos financeiros da formação de doutores no exterior e as consequências nas políticas e programas de pós-graduação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 6-34, 2000. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/publicacoes/infocapes>. Acesso em: 29 de mar. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S.l.], nov. 2003. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/509/403>. Acesso em: 23 nov. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas, SP: Mercado de Letras; 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). In: OLIVEIRA, João Ferreira *et al.* **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 mar. 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe/UNESCO, 2002. p. 69-87.

PACHANE, Graziela Giusti; VITORINO, Bruna de Melo. A expansão do ensino superior no Brasil pelo programa REUNI: democratização da formação universitária ou apenas uma ambivalência legal?. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 9, n. 16, p. 438-456, dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3114/2481>. Acesso em: 21 mar. 2019.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Silvia Helena Andrade. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 337-354, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7895&path%5B%5D=5245>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Silvia Helena Andrade. As aquisições e fusões no ensino superior privado no Brasil (2005-2013). **Cadernos ANPAE**, v. 18, p. 1, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/TarcisioLuizPereira_GT2_integral.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

PIRES, Edilson Araujo; QUINTELLA, Cristina Maria Assis Lopes Tavares. Política de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia nas Universidades: Uma Perspectiva do NIT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Holos**, [S.l.], v. 6, p. 178-195, dez. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3600/1222>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PIZZIO, Alex; KLEIN, Karla. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 493-513, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00493.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 933-951, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2018.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 946-961, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400946&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2019.

RICCI, Ruda Guedes Moises Salerno. A peculiar Produção Intelectual do Brasil recente. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 100, set. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8024>. Acesso em 20 set. 2019.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2018.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; BRITO, Silvia Helena Andrade; PAIVA, Flávia Melville. O processo de internacionalização na/da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653819>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SÁ BARRETO, Francisco César; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2018.

SÁ BARRETO, Francisco César; NETO BORGES, Mario. Novas políticas de apoio à pós-graduação: o caso FAPEMIG-CAPES. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (on line)**. 17 (65), p. 599-611, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537967003>. Acesso em 11 set. 2019.

SABINO-NETO, Miguel; FERREIRA, Lydia Masako. Como alcançar e manter nota 6: Programa de Pós-Graduação em Cirurgia Translacional da UNIFESP. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 42, supl. 1, p. 78-80, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912015000800078&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2019.

SACCO, Airi Macias *et al.* Perfil dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq atuantes em psicologia no triênio 2012-2014. **Psicologia: Ciência e Profissão**, abr/jun. 2016, v. 36 n. 2, 292-303. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n2/1982-3703-pcp-36-2-0292.pdf>. Acesso em 6 jun. 2018.

SAINT MARTIN, Monique. Capital simbólico. In: NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 109-112, 2017.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200385&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 out. 2018.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2018.

SANTOS, Norma Breda; FONSECA, Fúlvio Eduardo. A pós-graduação em relações internacionais no Brasil. **Contexto int.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 353-380, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. v. 1. n.1, jan./jun., 2000, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa universitária e inovação no Brasil. In. BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro de Gestão de Estudos Estratégicos. **Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação: diálogo entre experiências internacionais e brasileiras: seminário internacional**. Brasília: CGEE, 2008. p. 19 – 44. Disponível em: http://docs.politicascsti.net/documents/Brasil/CGEE_BR_2008.pdf#page=20. Acesso em: 9 jul. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação": É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141>. Acesso em: 9 out. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Aurélio Ferreira. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. Gladys Beatriz Barreyro (orientadora). 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012015-153607/pt-br.php>. Acesso em: 9 out. 2018.

SLEUTJES, Maria Helena Silva Costa. **Uma avaliação estratégica da situação de crise e mudança das universidades federais brasileiras**. Paulo Reis Vieira (orientador). Rio de Janeiro, EBAP /FGV, 1997. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3631>. Acesso em 18 mar. 2019.

SOUZA JUNIOR, Luiz. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011), 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0310.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 3-18, out. 1980. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60545/58792>. Acesso em: 18 Mar. 2019.

TAVARES, Danieli. **A pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul: desafios de flexibilização e inserção social no contexto das políticas de expansão dos anos FHC (1995-2002)**. Reinaldo dos Santos (orientador). 2010, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2010. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/DANIELI%20TAVARES.pdf>. Acesso em: 18 Mar. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm. Acesso em 19 mar. 2019.

TEIXEIRA, Juliana Cristina *et al.* Dinâmica de distribuição de fontes de capitais científicos entre docentes/pesquisadores de um programa de pós- graduação Stricto- Sensu de uma universidade pública. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 179-206, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2018.

TOURINHO, Emmanuel Zagury; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 23, supl. 1, p. 35-46, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 mar. 2019.

TRINDADE PRESTES, Emília Maria, JEZINE, Edineide, SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba.

Revista Lusófona de Educação (on line) 2012: Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34924585011>. Acesso em 15 jan. 2019.

UFGD. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI – 2008 -2012. Dourados: Editora UFGD, 2008.

UFGD. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI – 2013 -2020. Dourados: Editora UFGD, 2013. Disponível em:
<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/ADMINISTRACAO-UFGD/PDI%20Prorrogado.pdf> . Acesso em 25 jun. 2019.

UFGD. **Resolução n. 24/2007 - CEPEC/UFGD**. Aprova as Normas e Procedimentos Específicos para as Atividades de Pesquisa da UFGD. Publicada no Boletim de Serviço. UFGD, 2007.

UFGD. **Resolução n. 204/2009 - CEPEC/UFGD**. Aprova as Normas e Procedimentos Específicos para as Atividades de Pesquisa da UFGD. Publicada no Boletim de Serviço n. 714/2009. UFGD, 2009.

UFGD. **Resolução n. 184/2015 - CEPEC/UFGD**. Aprova o Regulamento Geral da Pesquisa da UFGD. Publicada no Boletim de Serviços n. 2026/2015. UFGD, 2015.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI – 2005-2009. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. Disponível em: <http://pdi.ufms.br/?section=download&itemId=39>. Acesso em 2 jul. 2019.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI – 2010-2014. Campo Grande: Editora UFMS, 2010. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/documentos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em 25 jun. 2019.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI – 2015-2019. Campo Grande: Editora UFMS, 2015. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/documentos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em 25 jun. 2019.

UFMS. Conselho Diretor. **Resolução n. 45, de 10 de maio de 2016**. Regulamento do Concurso Público para Ingresso na Carreira do Magistério Superior da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Boletim de Serviço n. 6289 de 13 de maio de 2016, p. 6. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/boletim?numero=6289>. Acesso em 25 jun. 2019.

UFMS. Conselho Diretor. **Resolução n. 62, de 28 de maio de 2018**. Regulamenta Concurso Público para Ingresso na Carreira do Magistério Superior no âmbito da UFMS. Boletim de Serviço n. 6802 de 30 maio de 2018, p. 10. Disponível em: <https://diorc.ufms.br/resolucao-no-622018-2/>. Acesso em 25 jun. 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, abr. 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2018.

VERHINE, Robert E., Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819177006>. Acesso em 29 mar. 2019.

WACQUANT, Loïc. Lendo o “capital” de Bourdieu. **Educação & Linguagem**. São Paulo. Ano 10. n. 16. p. 37-62, jul.-dez. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/anams/OneDrive/Documentos/PG_ana/Doutorado_ana/tese/tese_apos_qualificacao/textos%20para%20ler/referencial%20teorico/125-138-1-PB.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

ZUIN, Antônio A. S., BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cad. Pesqui**. São Paulo, v. 45, n. 158, p. 726 – 750, out/dez 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000400726&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 maio 2018.