



UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

DISSERTAÇÃO

**O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA COORDENAÇÃO
DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**

PAULO SANDRO RAMOS DE OLIVEIRA

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA COORDENAÇÃO
DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**

PAULO SANDRO RAMOS DE OLIVEIRA

Sob a orientação da Professora
Prof^ª. Dr^ª. Nádia Maria Pereira de Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Ciências da
Educação**, no Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, Área de Concentração em
Educação Agrícola.

Ficha Catalográfica

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R48p

Ramos de Oliveira, Paulo Sandro, 1971-
O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o
Processo de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal do Ensino Superior / Paulo Sandro Ramos de
Oliveira. - Niterói (RJ), 2019.
120 f.: il.

Orientadora: Nádia Maria Pereira de Souza.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola (PPGEA), 2019.

1. Formação Docente. 2. Gestão da Educação. 3.
Avaliação da Pós-Graduação. I. Maria Pereira de Souza,
Nádia, 1962-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola (PPGEA) III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

PAULO SANDRO RAMOS DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM,

Profa. Dra. Nádia Maria Pereira de Souza - UFRRJ

(Orientadora)

Profa. Dra. Liz Denize Carvalho Paiva - UFRRJ

(Membro da Banca)

Profa. Dra. Jane Rangel Alves Barbosa – UCB/RJ, ISERJ/FAETEC- RJ

(Membro da Banca)

Dedico às pessoas que direta ou indiretamente exercem suas atividades na área da Educação, principalmente aqueles que colaboram para a manutenção da qualidade do Ensino Público Brasileiro.

“A avaliação em um contexto de ensino tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino”.

Hadji, (2001, p. 15)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por estar presente em todos os momentos, mesmo aqueles em que por problemas de saúde não me abati e consegui cumprir mais uma etapa da minha vida.

Agradeço a minha mãe, que apesar de atualmente encontrar-se inconsciente, sempre me encorajou a lutar e me esforçar para alcançar uma carreira profissional sólida e digna.

A minha irmã, meu filho e meus parentes, que sempre apoiaram e me incentivaram para que pudesse cumprir com os meus objetivos.

A minha Orientadora e amiga **Nádia Maria Pereira de Souza**, por seu esforço, dedicação e determinação, principalmente, nos momentos difíceis em que estava preocupado em encontrar os caminhos adequados para o término dessa missão. Meu muitíssimo obrigado!

À Professora **Sandra Regina Gregório**, que me proporcionou diversos momentos de sabedoria e aprendizado em suas aulas externas no trabalho de campo.

Ao Professor **Gabriel de Araújo Santos**, que sempre foi muito atencioso em todos os momentos, incentivando e motivando para a conclusão da minha pesquisa.

Ao Professor **Igor Simoni Homem de Carvalho**, pelos momentos de convívio durante o aprendizado à distância em nossa viagem.

Enfim, a todos os amigos que fiz no **PPGEA**, que sempre se esforçaram em me atender quando necessário, principalmente **Marize Setubal Sampaio**, que por vezes abriu mão de suas atividades de trabalho para me apoiar e ajudar.

Deixo meu eterno agradecimento a todos.

BIOGRAFIA

Paulo Sandro Ramos de Oliveira, nascido em 10/06/1971 – Niterói (RJ), filho de **Paulo Roberto Henrique de Oliveira** (in memoriam) – Propagandista de Laboratório do Sul Fluminense e de **Ana Maria Ramos de Oliveira** – do lar, irmão de **Ana Paula Ramos de Oliveira** – Gerente Geral da Agência Volta Redonda Santander S/A.

Graduado em Administração de Empresas, na SOBEU – Sociedade Barra-mansense de Ensino Superior, com 22 anos desde fevereiro de 1994, quando tornei-me membro do CRA – Conselho Regional de Administração, ao qual participo até hoje como membro associado.

Comecei minha carreira profissional no serviço público em 2000, após passar em um concurso para Administrador em segundo lugar na Prefeitura Municipal de São João de Meriti, onde desempenhei diversos papéis administrativos, especializando-me na área da Saúde Pública Municipal pelo Curso de Gestão de Unidades do Ministério de Saúde e em Técnicas Orçamentárias pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Destaquei minhas atribuições administrando uma Unidade Básica de Saúde e duas emergências, sendo uma Clínica e uma Pediátrica, e gerenciando o Departamento Financeiro do Hospital Santa Maria durante oito meses, situado em Jacarepaguá (RJ) e especializado em Tuberculose.

Após completar minha Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior com uma pesquisa voltada para as Técnicas de Liderança Motivacional Administrativa, fui promovido ao cargo de Gerente de Planejamento do Fundo Municipal de Saúde de São João de Meriti (RJ), onde permaneci por 2 anos e meio até ser aprovado para Técnico Administrativo da UFRRJ em setembro de 2010.

Atualmente desempenho minhas funções na Representação da PROPPG, no IM - Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, como membro da CPA – Comissão Própria de Avaliação desde 2014 e membro da Comissão de Planejamento de Recursos para 2020 desde 2018, quando despertei meus interesses pela área de Gestão e Avaliação da Educação, objetivando essa dissertação de mestrado no PPGEA.

RESUMO

OLIVEIRA, Paulo Sandro Ramos de. O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Processo de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019. 120f. Dissertação. Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ.

Esta pesquisa teve como objetivo de estudo científico, o processo de avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e sua atuação na qualidade do ensino público brasileiro. Esse estudo seguiu um caráter de análise teórica, documental, quantitativo e qualitativo, realizado por meio da comparação e observação dos dados entre os anos de 2013-2016, por meio de critérios definidos e cujos resultados da avaliação foram publicados na Plataforma Sucupira em 2017. O objetivo principal da pesquisa foi destacar a importância do Programa na Área de Educação e Gestão frente ao panorama nacional do ensino brasileiro, em comparação ao Relatório de Avaliação da CAPES em 2017, referente ao quadriênio 2013-2016. A primeira fase da pesquisa constituiu-se de estudo teórico documental por meio dos autores de base e através do exame de dados fornecidos ao Relatório de Avaliação da CAPES, obtidos na secretaria do PPGEA. Na segunda fase, foram realizados estudos comparativos e percentuais por meio da construção de tabelas e quadros numéricos expressando resultados potenciais e qualitativos referentes ao quadriênio da avaliação em 2017. Através desses parâmetros, concluiu-se que o PPGEA vem alcançando seus objetivos de qualidade e desenvolvimento na Pós-Graduação, destacando-se por suas propostas pedagógicas, em especial a pedagogia de alternância, utilizadas no ensino e formação de mestres e por sua estratégia de expansão nacional, principalmente nos limites das regiões Centro Oeste e Norte do Brasil, oferecendo oportunidade de especialização e qualificação profissional para as classes trabalhadoras em cumprimento das metas principais do Plano Nacional de Pós-Graduação.

Palavras-chave: Formação Docente, Gestão da Educação, Avaliação da Pós-Graduação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Paulo Sandro Ramos de. O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Processo de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019. 120f. Dissertação. Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ.

This research aimed to study scientific study, the evaluation process carried out by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) with the Graduate Program in Agricultural Education (PPGEA) of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) and its performance as Brazilian public education. This study followed a theoretical, documentary, quantitative and qualitative analysis character, carried out through the comparison and observation of the data between 2013-2016, through defined criteria and whose evaluation results were published in the Sucupira Platform in 2017. The main objective of the research was to highlight the importance of the Program in the Area of Education and Management in view of the national panorama of Brazilian education, compared to the CAPES Evaluation Report in 2017, referring to the four-year period 2013-2016. The first phase of the research consisted of a documentary theoretical study through the basic authors and through the data examination provided to the CAPES Evaluation Report, obtained at the PPGEA secretariat. In the second phase, comparative and percentage studies were conducted through the construction of tables and numerical tables expressing potential and qualitative results referring to the four-year evaluation in 2017. Through these parameters, it was concluded that PPGEA has been achieving its quality and development goals in graduate studies, highlighting its pedagogical proposals, especially the pedagogy of alternation, used in the teaching and training of masters and for its national expansion strategy, mainly within the limits of the Midwest and Northern regions of Brazil, offering opportunities for specialization and professional qualification for working classes in meeting the main goals of the Plan National Graduate School.

Keywords: Teacher Training, Education Management, Graduate Evaluation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CAFEM – Comitê Assessor do Fundo Educacional

CCR – Comitê Coordenador Regional

CCS – Coordenadoria de Comunicação

CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEUAs – Comissões de Ética no Uso de Animais

CNEPA- Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agronômica

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES – Conselho Nacional de Educação Superior

CONSU – Conselho Universitário

CORIN – Coordenação de Relações Internacionais

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CRCFD - Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente

CTC – Comissão Técnica e Científica

DEED – Departamento de Educação

DO – Doutorado

EDUR – Editora da Universidade Rural

ENA – Escola Nacional de Agricultura

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENFA – Ecole National e de Formation Agronomique (Toulouse-Fr)

ENV – Escola Nacional de Veterinária

ESAMV – Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária

FAPUR – Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica da UFRRJ

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

IFAC – Instituto Federal do Acre

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
IFF – Instituto Federal Fluminense
IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso
IFPA – Instituto Federal do Pará
IFPB – Instituto Federal da Paraíba
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
IFRO – Instituto Federal de Rondônia
IFRR – Instituto Federal de Roraima
IFTO – Instituto Federal de Tocantins
IM – Instituto Multidisciplinar
IME – Instituto Militar de Engenharia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICA – Licenciatura em Educação do Campo
ME – Mestrado Acadêmico
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MP – Mestrado Profissional
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID – Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGAO – Programa de Mestrado Profissional em Agricultura Orgânica
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
RAIC – Reunião Anual de Iniciação Científica
RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISGEN – Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado

SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação

TIF – Trajetória Individual de Formação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRGS- Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01: Pós-Graduação Brasileira em Regiões - 2017.....	14
Tabela 02: Cursos de Pós-Graduação na Área de Educação no Brasil - 2017.....	16
Tabela 03: Pós-Graduação Stricto Sensu na UFRRJ 2013-2016	44
Tabela 04: Resultados das Avaliações da CAPES no período 2013-2016	45
Tabela 05: A Evolução dos Cursos de Graduação a Distância da UFRRJ 2009-2015	50
Tabela 06: A Evolução dos Cursos de Graduação a Distância da UFRRJ 2015-2018	50
Tabela 07: Panorama da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFRRJ 2015-2018	52
Tabela 08: Demonstrativos de número de inscritos, matriculados e titulados no PPGEA.....	54
Tabela 09: Número de Inscritos, Matriculados e de Defesas 2003-2018	56
Tabela 10: Avaliação da Pós-Graduação no Brasil 2013-2016	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Pós-Graduação Brasileira em Regiões - 2017.....	15
Gráfico 02: Pós-Graduação Stricto Sensu na UFRRJ 2013-2016	44
Gráfico 03: A Evolução dos Cursos de Graduação à Distância da UFRRJ	51
Gráfico 04: Panorama da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFRRJ 2015-2018	53
Gráfico 05: Inscritos, Matriculados e Titulados no PPGEA, Quadriênio 2013-2016	55
Gráfico 06: Número de Inscritos, Matriculados e de Defesas 2003-2018	56
Gráfico 07: Avaliação da Pós-Graduação no Brasil - 2017	89
Gráfico 08: Curva de Gauss da Avaliação da Pós-Graduação em Educação	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Censo da Educação Superior 2017.....	12
Quadro 02: Áreas do Conhecimento Integradas	28
Quadro 03: Pólos/Instituto do PPGEA/UFRRJ (2003-2012)	57
Quadro 04: Pólos/Instituto do PPGEA/UFRRJ (2013-2016)	58
Quadro 05: Comparativo de Avaliações do PPGEA realizadas pela CAPES 2007-2013	60
Quadro 06: Comparativo de Avaliação do PPGEA realizada pela CAPES 2013-2017.....	61
Quadro 07: Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) da UFRRJ	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Fluxograma do Sistema de Avaliação	29
Figura 02: Ampliação do PPGA nas Regiões Brasileiras	59
Figura 03: Processo de Avaliação realizado pela Comissão da CAPES	62
Figura 04: Arquitetura de Formação do Programa	67
Figura 05: Avaliação da Pós-Graduação em Educação por Regiões em 2009	92

APÊNDICES

Apêndice A: Análise Crítica do SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação	87
Apêndice B: Análise Crítica do Processo de Avaliação da CAPES	88
Apêndice C: Críticas sobre o Sistema de Avaliação da CAPES	93

ANEXOS

Anexo A: Eixos do SINAES	96
Anexo B: Caderno PR da Pós-Graduação da UFRRJ	97
Anexo C: Demonstrativo Orçamentário da CAPES 2012-2015	98
Anexo D: Demonstrativo Orçamentário da CAPES 2016-2017	99
Anexo E: Investigação Documental	100
Anexo F: Ferramentas Digitais de Investigação	100

SUMÁRIO

1.

INTRODUÇÃO.....	01
------------------------	-----------

2.

CAPÍTULO I: A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA - Pressupostos Históricos e o Crescimento dos Cursos de Pós-graduação no Brasil	09
---	-----------

1.1– O SINAES – Princípios que Norteiam a Educação Superior e a Pós-graduação no Brasil.....	09
--	----

1.2 – CAPES: Gestão e Avaliação da Pós-Graduação no Brasil	19
--	----

3.

CAPÍTULO II: O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA CAPES - Pressupostos Legais, Teóricos e Conceituais	23
--	-----------

2.1 - O PNPG 2011/2020 - Plano Nacional de Pós-Graduação	23
--	----

2.1.1 - O Processo de Avaliação no PNPG 2011/2020	24
---	----

2.1.2 - O SNPG da CAPES: Modelo de Avaliação em 2017	27
--	----

2.1.3 - O Sistema Qualis Periódicos	31
---	----

2.1.4 - A Classificação dos Livros Publicados (Qualis-Livros)	32
---	----

2.1.5 – O Qualis Artístico	32
----------------------------------	----

2.2 – A Descrição da Proposta do Programa segundo a CAPES	33
---	----

2.3 – A Descrição do Corpo Docente segundo a CAPES	34
--	----

2.4 – A Descrição do Corpo Discente: Teses e Dissertações segundo a CAPES	34
---	----

2.5 – A Descrição da Produção Intelectual segundo a CAPES	35
---	----

2.6 – A Descrição da Inserção Social segundo a CAPES	36
--	----

2.7 – O Formato de Internacionalização: Parcerias e Globalização segundo a CAPES.....	36
---	----

4.

CAPÍTULO III: A UFRRJ, os Cursos de Pós-Graduação e a Importância do PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola	38
3.1 – A História Centenária da UFRRJ	38
3.2 – A Transformação da UFRRJ em Universidade Multicampi	40
3.3 – A UFRRJ e os Cursos de Pós-Graduação	41
3.4 - O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ	47
3.5 - Análise Sintética da Avaliação do PPGEA	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem à sua frente um desafio, que consiste em encontrar soluções que respondam às questões de acesso e permanência dos discentes em suas instituições universitárias, garantindo o aprendizado com igualdade para todos e, ao mesmo tempo, mantendo a qualidade do ensino. Isso corresponde ao princípio constitucional de isonomia social, e este não deve ser traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter os discentes em convivências comuns.

A graduação e as universidades brasileiras nasceram da agregação de cursos e ciências, onde não existia a metodologia de pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes. O ensino superior teve sua expansão no início da década de 1970, mas contribuiu também na atuação de professores que não possuíam formação especializada para o ensino e que não desenvolviam pesquisas que qualificassem seu trabalho, atuando em instituições universitárias com instalações precárias. O que originou uma ideia tradicional de que para esse ensino bastavam as salas de aula e possuir professores com algum bacharelado. Isso era o que acontecia há apenas trinta ou quarenta anos atrás, permanecendo presentes até hoje (2019), traços dessa situação nos cursos de graduação e pós-graduação.

As verbas substanciais vêm de diferentes origens e são dirigidas a esse nível de formação como parte do esforço ligado aos recursos das Fundações Públicas de Pesquisa, que participam no sistema de concessão de bolsas para Mestrado e Doutorado, inclusive no exterior, nas áreas da economia, ciências humanas e tecnológicas. Estes estímulos à pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa dirigiram-se a formação de grupos de pesquisa de alto nível, sob a perspectiva de valorizar o “capital humano” brasileiro. Esta ação obedecia a uma decisão explícita, por parte do governo, em disciplinar e orientar o ensino superior no país, que culminou com a ampla reforma universitária que vem sendo realizada desde 1968.

Nesse sentido, é importante destacar as transformações exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996 (BRASIL, 1996), juntamente com Decretos, Portarias e demais instrumentos legislativos nacionais, garantindo aos discentes, nos níveis do ensino, a presença de recursos estruturais equivalentes que possam ser aplicados nos ambientes universitários, atendendo assim às necessidades da comunidade acadêmica, técnicos administrativos e discentes.

Também foram definidas mudanças pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que dividiu a gestão da Educação Superior em cinco novas dimensões com áreas distintas de atuação nas Instituições de Educação Superior (IES), bem como os novos princípios e níveis de avaliação, criados desde 2011 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que deve vigorar até o exercício de 2020.

Visando superar a estrutura tradicional vigente no ensino superior, essas mudanças, foram levadas a efeito na estrutura dos currículos das instituições atuantes nesse nível de ensino. E na criação de cursos de mestrados e doutorados, buscando a integração de pesquisas nas instituições de educação superior. Estes esforços decorrentes desta política, tiveram alguns desdobramentos positivos e resultados, tanto na vida científica do país, bem como nas áreas tecnológicas. Mas, esses resultados, no entanto, ficaram vinculados a poucas IES e regiões, se considerarmos a expansão demográfica do nosso país, o volume do ensino superior e a demanda potencial de formação de professores para atuar nos níveis de ensino da graduação e pós-graduação, juntamente com as necessidades de desenvolvimento das áreas científicas do conhecimento. A integração da pesquisa como parte da vida universitária, via mestrados e doutorados, acabou por criar uma vinculação entre a pesquisa e a pós-graduação nas instituições, quando o desejável seria uma extensão de atividades de investigação científica da formação acadêmica do graduando.

Definido pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em suas Diretrizes e Bases, Título V, Artigo 44, Inciso III, o ensino em Pós-Graduação compreende os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino superior. As universidades públicas caminharam lentamente para o desenvolvimento de grupos científicos que se interligaram com os cursos de Mestrado e Doutorado, adquirindo vida própria com um espaço institucional específico, conectando-se com diferentes atividades acadêmicas. Diferentemente, as instituições privadas não integraram a pesquisa em seu cotidiano, trabalhando com professores horistas em sua maioria, não se empenhando quanto ao seu papel no aperfeiçoamento dos seus quadros, a não ser mais recentemente, por pressão de normatizações legais e da criação da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Desde a origem dos mestrados e doutorados no ensino brasileiro existiu uma certa seletividade com os discentes ingressos devido à ausência de parâmetros de seleção, que

deveriam estimular os mestrados, em especial. As dissertações de mestrado exigidas eram quase equivalentes a teses de doutorado, sendo comparadas com critérios internacionalmente conhecidos que, ao longo do tempo foram enfatizados pela CAPES. Além da seletividade inicial, os índices de evasão nos cursos também cresceram. Ainda existem os círculos dominantes da vida científica no país, um discurso repetitivo, sobre a pós-graduação *stricto sensu*, que traduz a perspectiva de uma elite que identifica os mestrados como formadores de pesquisadores, como se somente este nível de ensino pudesse prover esta formação.

Dessa forma, a sociedade parece ter um interesse maior pelos sistemas de produção do conhecimento e de formação presentes na pós-graduação, implicando também, em alterações nas relações de poder, com uma dinamização diferente de estruturas que foram sendo instituídas, e diversificando papéis assegurados na qualificação do aprendizado e do conhecimento humano.

Considerando este contexto, a problemática de estudo desta dissertação baseou-se nas preocupações acerca da pós-graduação e do papel que exerce nas Instituições de Educação Superior, tendo em vista os desafios sociais, tecnológicos, políticos e do meio ambiente presentes em nosso país.

O meu interesse pela temática surgiu a partir das minhas experiências profissionais como Técnico Administrativo na UFRRJ, em especial quando fui convidado a compor como membro a Comissão Própria de Avaliação (CPA) na referida instituição. Nesta função tive a oportunidade de conhecer aspectos e especificidades da área de Gestão e Avaliação Educacional que me despertaram para a realização desta pesquisa.

O estudo continuado dos dados dessa linha de pesquisa foi de essencial importância, à medida que reconhecemos que os programas de Pós-Graduação devem estar envolvidos numa ética de conhecimentos que implique a superação de processos que alimentam a excessiva desigualdade entre pessoas e grupos sociais em nosso país. Assim, identificamos as necessidades de rearticulação social e criação de perspectivas de conscientização humano-social-científica no Ensino Superior Brasileiro.

Diante da problemática desta pesquisa, o objetivo geral definido foi:

- Objetivo Geral:

*Analisar o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) no que concerne ao processo de avaliação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no quadriênio 2013-2016.

De modo a alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Objetivos Específicos:

*Descrever os pressupostos históricos e o crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, em especial na área de Educação.

*Identificar os pressupostos legais, teóricos e conceituais do processo de avaliação da Pós-Graduação na área de Educação da CAPES, a partir de estudos bibliográficos e documentais.

*Caracterizar a Pós-Graduação na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com ênfase no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), sua história, proposta educacional, características, trajetória acadêmica e avaliação da CAPES.

Em nossos referenciais teóricos observamos a existência de dois tipos fundamentais de pesquisa na área da Educação a serem abordados - a quantitativa e a qualitativa. Para MYNAIO, (2001, p.07), a pesquisa quantitativa tem como objetivo inicial a separação entre o sujeito investigador e o objeto investigado, fazendo uso da linguagem numérico-matemática na fase da apresentação dos resultados alcançados. Já a pesquisa qualitativa, leva em conta a conjuntura que envolve o sujeito com o objeto da pesquisa, buscando fazer a exposição e elucidação de fatos que são atribuídos pelas pessoas durante o acontecimento de determinados eventos.

A experimentação e o levantamento de dados são duas das modalidades da pesquisa quantitativa. O estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante constituem modelos de pesquisa qualitativa. Além dos tipos de pesquisa citados acima, os profissionais da área de Educação também se dedicam às atividades investigatórias, tendo a sua disposição as técnicas de pesquisa, ou seja, os recursos necessários para o emprego de um método escolhido e concorrendo para o alcance dos objetivos da investigação. Dentre eles, os comumente utilizados são a observação, o questionário, a entrevista e a análise documental.

Esse estudo se desdobrou na seguinte descrição metodológica:

Pesquisa Documental: foi realizada por meio da investigação de documentos considerados cientificamente autênticos, demonstrando uma evolução histórica e a fim de comparar ou descrever fatos e estabelecer uma tendência de acontecimentos.

Foram investigados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), o SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação, as publicações da CAPES referentes à última avaliação quadrienal (2013-2016), a história da UFRRJ, seu Catálogo Institucional 2019 e os dados produtivos da Pós-Graduação com ênfase no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Pesquisa Teórica: tipo de pesquisa orientada para reconstruir teorias abordadas, por meio de referências e condições explícitas da realidade, discutindo as polêmicas e desafios pertinentes ao assunto. Ela possui um papel importante para criar as condições necessárias à intervenção e desempenho lógico de uma situação.

O Planejamento Metodológico da presente pesquisa foi realizado nos seguintes pontos estratégicos para a concepção e análise dos resultados:

- Consecução das Estratégias de Investigação;
- Definição da Técnica de Coleta de Dados mais adequada;
- Delimitação do Universo e da Amostragem;
- Técnica Instrumental de Pesquisa;
- Procedimento para a Coleta de Dados;
- Tratamento dos Dados e Análise dos Resultados.

No embasamento teórico citamos Chauí, (2001-2003); Goergen, (2000); Horta, (2005); Hortale, (2003); Masetto, (2004); Mugnaini, (2011); Nóvoa, (1991); Perrenoud, (1999); Ristoff, (2003) e Stricker, (1994).

Essa estratégia planejada de ações, visou nortear e direcionar nosso estudo científico, a fim de conseguirmos realizar os objetivos propostos nesse projeto, conforme relacionamos abaixo:

Consecução das Estratégias de Investigação: A pesquisa adotada em nosso estudo foi a do tipo mista, pois incorporou dois elementos de origem qualitativa, possuindo o predomínio desse aspecto na origem de seus resultados.

A utilização da estratégia de investigação mista, permite a aplicação de duas técnicas de metodologia que possuem natureza qualitativa, produzindo maior amplitude de efeitos positivos durante o processo de obtenção e análise dos resultados.

A partir dessa estratégia, utilizamos os pontos fortes da análise qualitativa, que permitiram ampliar o conhecimento dos resultados durante o processo de investigação.

De acordo com Creswell, (2009, p. 12), descrevendo as estratégias de investigação do pesquisador, os métodos mistos podem se classificar nos três tipos distintos a seguir:

- **Métodos Sequenciais:** o pesquisador inicia sua pesquisa, utilizando um dos métodos (qualitativo ou quantitativo) e, com base nos resultados, aplica um outro método (qualitativo ou quantitativo) logo depois;

- **Métodos Simultâneos:** o pesquisador utiliza, ao mesmo tempo os dois tipos de método, qualitativo e quantitativo, coletando os dados e integrando as informações obtidas para depois interpretar e analisar os resultados;

- **Métodos Transformativos:** o pesquisador utiliza uma teoria, englobando os dados qualitativos e quantitativos, direcionando seu estudo, com outro método de coleta de dados de um dos tipos citados acima.

A estratégia de investigação selecionada em nosso estudo, foi a de utilizar os Métodos Sequenciais; onde após a consecução de Pesquisa Teórica e Documental, os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente.

A Pesquisa Teórica e Documental objetivou produzir novos conhecimentos, criando outras formas de compreensão dos fenômenos e permitindo conhecer a forma como estes se desenvolveram ao longo de um dado período de tempo. Ela foi utilizada numa perspectiva de aprofundamento da pessoa do investigador em seu campo de estudo, procurando captar os fatos a partir das perspectivas que estão contidas nos documentos investigados, contribuindo com a área de pesquisa científica da Educação Superior.

Esse tipo de pesquisa consistiu num procedimento intenso e amplo de exame em diversos materiais, buscando informações complementares. Sendo assim, podemos dizer que é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um determinado fenômeno ou fato considerado relevante na investigação. Nesse sentido, foram examinados os documentos

referentes às Avaliações da CAPES em relação ao Programa de Pesquisa em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Delimitação do Universo e da Amostragem

Na pesquisa do tipo qualitativa, não existe a necessidade da amostragem probabilística. A amostra selecionada é definida pela experiência e conhecimento do tema investigado, não utilizando, portanto, um procedimento estatístico. Mas sim, a verificação em representar os resultados do PPGEA-UFRRJ no processo de avaliação da CAPES, através da análise dos dados do quadriênio 2013-2016, publicados oficialmente em 2017.

A Metodologia, utilizada nessa pesquisa científica, visou englobar a análise quantitativa e qualitativa obtidas por meio de um estudo teórico e documental, buscando encontrar fatos historicamente importantes e elucidar pontos específicos de desafios que ocorreram durante a aplicação dos critérios de avaliação contidos no Plano Nacional de Pós-Graduação, que foram utilizados e analisados pela CAPES no processo de suas avaliações.

Dessa forma, pretendemos encontrar respostas, que foram comparadas com os resultados obtidos nos relatórios das avaliações do PPGEA, e poderão melhorar a qualidade do atendimento à demanda discente do programa, permitindo subsídios para uma expansão e aperfeiçoamento do curso no cumprimento do seu papel junto à sociedade.

Os documentos e ferramentas digitais utilizados nesta investigação científica, se encontram demonstrados dentro dos Anexos constantes ao final da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos no decorrer dessa pesquisa, a investigação foi estruturada da seguinte maneira: Capítulo I, a Pós-Graduação Brasileira e o formato de gestão utilizado para o desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas, legitimando a criação do Plano Nacional de Pós-Graduação e as influências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior durante o processo de avaliação dos programas e cursos. Enfatizando o PNE (2014-2018), suas metas alcançadas, dados e artigos que mostraram a evolução na área de Educação e o crescimento dos mestrados profissionais no Brasil.

No Capítulo II, realizamos a crítica ao tema, por meio de princípios conceituais e teóricos e a partir de análises documentais, os procedimentos utilizados no sistema de avaliação da Pós-Graduação; bem como, os critérios e a normatização proposta pela CAPES no Plano Nacional. Demonstrando, historicamente, as mudanças nos critérios de avaliação da área de Educação, ao longo do tempo, por intermédio dos seus indicadores, pesos e critérios.

No Capítulo III, foram estudados os dados referentes à UFRRJ, a Pós-Graduação na UFRRJ e o PPGEA através do contexto histórico do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, sua proposta de curso na UFRRJ; bem como, sua contribuição social e acadêmica para as regiões brasileiras, enfocando o desenvolvimento do programa, a pedagogia da alternância e sua proposta de expansão.

De modo a finalizar os objetivos propostos, por meio da análise dos resultados obtidos pelo PPGEA, em comparação aos desafios encontrados para cumprir os procedimentos e critérios do processo de avaliação da CAPES. Buscando assim, a interpretação dos resultados com base em pesquisa documental realizada na Secretaria do Programa, na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRRJ e na base de dados da CAPES.

CAPÍTULO I: A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA - Pressupostos Históricos e o Crescimento dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil

O objetivo deste capítulo foi descrever os pressupostos históricos e o crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, em especial, na área de Educação.

A seguir, apresentamos o Sistema Nacional de Educação Superior e a autoavaliação institucional, demonstrando os dados do Censo Universitário na área da Educação, bem como, a análise distributiva da Pós-Graduação nas regiões brasileiras, enfocando a questão da formação e capacitação de professores no Brasil.

1.1 – O SINAES – Princípios que Norteiam a Educação Superior e a Pós-graduação no Brasil

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Os princípios utilizados para nortear a Educação Superior de acordo com o SINAES, foram os seguintes:

- A responsabilidade social com a qualidade da educação superior,
- O reconhecimento da diversidade do sistema,
- O respeito à identidade, à missão e à história das instituições,
- A globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica,
- A continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto.

O SINAES avaliou todos os aspectos que giraram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e a infraestrutura. Os principais objetivos dessa avaliação envolveram melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES – Instituições de Ensino Superior, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização.

O SINAES possui uma série de instrumentos institucionais: auto avaliação formulada pela CPA (Comissão Própria de Avaliação) da Instituição, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração desses instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (Anexo A, INEP, MEC, disponível em <www.inep.gov.br>, acesso em 15/03/2018)

O Ministério da Educação tornou público e disponibilizou os resultados das avaliações das instituições de ensino superior e de seus cursos periodicamente. Por meio desses resultados podemos traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país.

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e a operacionalização é de responsabilidade do Inep. As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar a criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. (INEP, MEC, disponível em <www.inep.gov.br>, acesso em 15/03/2018)

Os resultados da avaliação realizada pelo SINAES servem também para subsidiar os processos de regulação, que compreenderam Atos Autorizativos e Atos Regulatórios. Os Atos Autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, enquanto os Atos Regulatórios são voltados para o recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos. (INEP, MEC, disponível em <www.inep.gov.br>, acesso em 15/03/2018)

O objetivo principal dos processos de regulação foi cumprir com o protocolo firmado entre o MEC e as Instituições de Ensino Superior, tentando superar as dificuldades quando os cursos apresentaram resultados insatisfatórios em seus indicadores.

Outro aspecto que contribuiu para avaliação da pós-graduação nas instituições é o processo de avaliação institucional interna ou autoavaliação institucional – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação):

Cada instituição realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional –, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. (INEP, MEC, disponível em <www.inep.gov.br>, acesso em 15/03/2018)

- **Avaliação Externa:** Essa avaliação na graduação foi feita pelo INEP com membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas e portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias. Na pós-graduação a avaliação foi feita pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, através das Avaliações Trienais e da Quadrienal 2013-2016, realizadas pelos participantes do seu Conselho Técnico-Científico (CTC).

- **Cadastro de Cursos e Instituições:** De acordo com as orientações do Inep e da CONAES, também foram levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e de seus respectivos cursos. Essas informações, que também foram matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos, formaram a base para a orientar de forma permanente país, alunos e a sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições.

- **Censo da Educação Superior:** constituiu-se em um relatório informativo que contém dados para a reflexão da comunidade acadêmica e sociedade brasileira. Sua coleta de informações censitárias integrou o processo de avaliação institucional, fornecendo dados importantes ao sistema institucional de ensino. O censo também fez parte das análises de avaliação institucional interna e externa, contribuindo nas publicações do Cadastro de Educação Superior, onde foi demonstrada a evolução dos cursos de pós-graduação no Brasil.

O Quadro 01 a seguir buscou sintetizar dados do último Censo da Educação Superior, publicado pelo INEP em 2018, destacando-se os cursos de graduação presenciais:

Quadro 01: Censo da Educação Superior 2017

Cursos de Graduação na Área de Educação

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Número de Cursos de Graduação Presenciais									
	Total					Universidades				
	Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal			Federal	Estadual	Municipal	
Total	33.272	6.047	3.361	555	23.309	14.456	4.611	3.065	162	6.618
Educação	6.519	1.852	1.426	163	3.078	3.773	1.395	1.413	30	935
Ciências da educação	1.513	151	223	35	1.104	546	126	214	5	201
Administração educacional	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação organizacional	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1
Pedagogia	1.510	149	223	35	1.103	545	126	214	5	200
Formação de professor da educação básica	105	92	8	-	5	91	82	7	-	2
Formação de professor das séries finais do ensino fundamental	14	13	1	-	-	11	11	-	-	-
Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental	13	13	-	-	-	10	10	-	-	-
Formação de professor de ciências humanas	2	1	-	-	1	1	1	-	-	-
Formação de professor de educação especial	22	20	1	-	1	21	20	1	-	-
Formação de professor de educação física para educação básica	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-
Formação de professor do ensino fundamental	2	1	-	-	1	2	1	-	-	1
Formação de professor do ensino médio	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-
Formação de professor para a educação básica	25	24	-	-	1	21	21	-	-	-
Licenciatura Intercultural	3	3	-	-	-	3	3	-	-	-
Licenciatura Intercultural Indígena	22	16	5	-	1	20	14	5	-	1
Formação de professor de disciplinas profissionais	1.114	276	164	28	646	591	214	163	8	206
Formação de professor de artes (educação artística)	29	10	5	2	12	18	10	5	-	3
Formação de professor de artes plásticas	3	2	1	-	-	3	2	1	-	-
Formação de professor de artes visuais	103	35	17	1	50	71	31	17	1	22
Formação de professor de biblioteconomia	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-
Formação de professor de computação (informática)	72	42	14	-	16	38	17	14	-	7
Formação de professor de dança	28	18	4	-	6	24	16	4	-	4
Formação de professor de disciplinas do setor primário	15	11	4	-	-	8	4	4	-	-
Formação de professor de economia doméstica	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-
Formação de professor de educação física	667	68	78	23	498	290	57	78	5	150
Formação de professor de enfermagem	12	5	3	-	4	8	5	3	-	-
Formação de professor de mecânica	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Formação de professor de música	124	47	26	1	50	84	43	25	1	15
Formação de professor de teatro (artes cênicas)	49	29	11	1	8	43	26	11	1	5
Formação de professor em segurança pública	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-
Licenciatura para a educação profissional e tecnológica	8	6	-	-	2	1	1	-	-	-
Formação de professor de matérias específicas	3.787	1.333	1.031	100	1.323	2.545	973	1.029	17	526
Formação de professor de biologia	589	174	149	19	247	363	107	149	3	104
Formação de professor de ciências	91	48	37	1	5	81	42	37	-	2
Formação de professor de educação religiosa	10	3	4	2	1	9	3	4	1	1
Formação de professor de estudos sociais	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-
Formação de professor de filosofia	148	48	25	-	75	100	48	25	-	27
Formação de professor de física	245	153	60	4	28	162	82	60	1	19
Formação de professor de geografia	273	86	99	6	82	203	74	99	1	29
Formação de professor de história	393	84	112	17	180	267	83	112	2	70
Formação de professor de letras	7	2	-	-	5	3	2	-	-	1
Formação de professor de lingüística	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-
Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	330	98	116	6	110	254	94	116	1	43
Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	400	102	143	10	145	290	92	142	-	56
Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira	352	97	45	10	200	195	85	45	2	63
Formação de professor de matemática	518	197	142	19	160	320	110	141	3	66
Formação de professor de psicologia	12	6	3	-	3	9	6	3	-	-
Formação de professor de química	309	175	70	5	59	192	89	70	2	31
Formação de professor de sociologia	104	54	26	1	23	91	50	26	1	14
Formação de professor em ciências sociais	3	3	-	-	-	3	3	-	-	-

Fonte: MEC/INEP/DEED, disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>, acesso em 07/11/2018.

Conforme descrito no Quadro 01, o Censo da Educação Superior, publicado pelo INEP em 2018, de um total geral de 33.272 cursos de graduação presenciais oferecidos pela rede de ensino nacional, cerca de 23.309 e são cursos instituídos pela Rede Privada (70% do total) e somente 9.963 na esfera pública como um todo (30% do total); ressalta-se que deste total, cerca de 6.047 de cursos de graduação presenciais na esfera Federal. Esse fato coloca a formação educacional em desigualdade e desvantagem na oferta da qualificação de profissionais, considerando as dificuldades econômicas da população brasileira.

Ao analisarmos somente a formação superior na área da Educação da rede pública, as desigualdades ficam mais caracterizadas. De um total geral de 3.441 cursos de graduação em Educação na rede pública, 1.852 tiveram participação da rede federal, sendo 1.426 cursos de participação da rede estadual e 163 cursos ofertados pela rede municipal. Enquanto a rede privada participou com investimentos em formação na área da Educação com um total de 3078 cursos, cerca de 47,22%; a rede pública supriu o restante da demanda ofertada participando em cerca de 52,78% do total de 6.519 cursos ofertados. O que corresponde aos seguintes índices percentuais subsequentes: federais – 28,41%, estaduais – 21,87% e municipais – 2,50% dos cursos ofertados pela rede pública, equivalendo a uma taxa de crescimento em relação à rede privada de apenas 5,56% dos cursos credenciados na Educação nacional.

Analisando a relação existente entre os percentuais de participação nos cursos universitários na área da Educação Pública do país e o total dos 3.441 cursos ofertados pela rede, vemos que a rede municipal tem uma participação muito inferior na formação e qualificação profissional Docente do país. Revelando também que, o número de vagas nas universidades federais e estaduais para a formação na área da Educação, somente existe em quantidade necessária para suprir o coeficiente exigido pela legislação vigente. Demonstrando assim, que as vagas ofertadas na Educação não têm condições de suprir as demandas existentes de formação Docente da rede nacional.

O momento atual brasileiro, marcado por intensa crise política e econômica, apresenta ameaças concretas ao processo democrático, ao mesmo tempo em que anuncia a retirada de direitos da população, com impactos na qualidade da educação básica e superior e na formação de professores. Tal conjuntura exige intensa mobilização das entidades e fóruns em defesa da educação pública. (ANFOPE, Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Conjuntura Nacional Avanços e Retrocessos, 2016)

Desde antes do período republicano, o poder político brasileiro já era criticado e considerado incompetente no exercício de sua função educadora. Para Lima, (1915, p. 358-366), o recrutamento dos professores tinha que ser feito por quem conhecia as necessidades do

ensino e com a aplicação de técnicas que não considerassem as convicções políticas da época.

Essa também foi a perspectiva de Nóvoa, (1991, p. 15-38), dizendo que no futuro professores vão ter que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação continuada. Dando importância para outras práticas pedagógicas que não são tradicionais na atuação profissional.

Prosseguindo a partir dessas considerações, demonstramos como se encontra dividida a expansão dos cursos de pesquisa e pós-graduação nas regiões brasileiras; analisando nas Tabelas 01 e 02 posteriormente, as assimetrias da formação continuada de professores na área da Educação Nacional.

Tabela 01: Pós-Graduação Brasileira em Regiões - 2017

Regiões do País	Total de Programas					Totais de Cursos			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
CENTRO-OESTE	360	144	10	52	154	514	298	164	52
NORDESTE	889	398	16	148	327	1219	727	344	148
NORTE	248	117	4	49	78	328	196	82	50
SUDESTE	1951	409	41	384	1117	3076	1530	1161	385
SUL	939	311	11	155	462	1402	773	473	156
Totais	4.387	1.379	82	788	2.138	6.539	3.524	2.224	791

Fonte: Adaptado de Capes, Plataforma Sucupira, Avaliação Quadrienal, 2017.

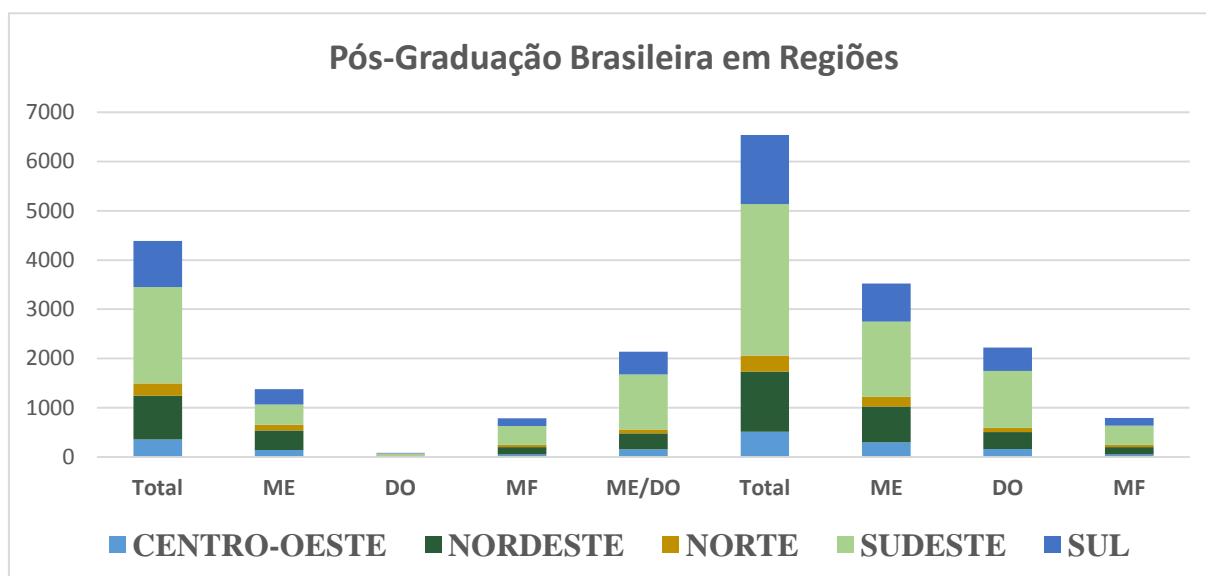
Legendas: ME: Mestrado Acadêmico, DO: Doutorado, MF: Mestrado Profissional, ME/DO: Mestrado e Doutorado

Analisando a Tabela 01, vemos que os cursos de pós-graduação em nosso País, foram mal distribuídos, tendo em vista nossas especificidades regionais. Do total de 6.539 cursos de Pós-Graduação ofertados no Brasil, cerca de 47,04% deles, se concentraram na Região Sudeste devido ao seu alto grau de industrialização, destacando inclusive, a propagação de Mestrados Profissionais. Cerca de 21,44% dos cursos se concentraram na Região Sul; cerca de 18,65 % deles estão na Região Nordeste; apenas 7,86% de cursos estão na Região Centro-Oeste e somente 5,01% se concentraram na Região Norte do País. Aspecto que pode ser um grande obstáculo para a capacitação de docentes, principalmente nas regiões mais distantes dos grandes centros e mais carentes de recursos e investimentos em políticas educacionais.

A questão da formação e capacitação docente foi um ponto crucial para a redução das desigualdades e assimetrias regionais; tendo em vista que ela aumentou o desempenho do aprendizado populacional, incentivando a participação dos habitantes em atividades de pesquisa e tecnologia e propiciando novas descobertas e avanços na busca de recursos humanos, financeiros e materiais.

Segundo dados da CAPES (2017) Tabela 01, destaca-se que do total de 6.538 cursos de pós-graduação avaliados, apenas 290 deles, cerca de 4,43% recebem a nota 7,0, nota máxima da CAPES em sua avaliação. Cerca de um total de 2017 cursos, cerca de 30,85% deles receberam a nota mínima, na avaliação de reconhecimento ou renovação de reconhecimento pela CAPES.

Gráfico 01: Pós-Graduação Brasileira em Regiões - 2017



Fonte: Capes, Plataforma Sucupira, Avaliação Quadrienal, 2017.

O Gráfico 01 demonstrou que, a rede privada tem investido na criação de mestrados profissionais, mas a condição do acesso do docente ainda parece bem restrita. Faz-se necessário que haja uma política pública de capacitação continuada de docentes nas esferas municipal, estadual e federal¹.

A CAPES gerencia três programas de formação docente: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), voltado para professores em exercício; o Programa

¹ Formação Continuada de Profissionais do Magistério e Cursos de Pós-Graduação; publicação no XIX Endipe – Para Onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens técnicas e desafios políticos da atualidade; Salvador (BA), em 06/09/2018.

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que apoia alunos de licenciatura; e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), rede de educação a distância formada por instituições públicas, que oferece cursos de nível superior para pessoal, atuante na educação básica.

Com o objetivo de atualizar os representantes sobre o estado das políticas da comunidade de nações, a CAPES realizou encontros na tentativa de ajustar alguns desses problemas. Esse ano foram realizados encontros do Comitê Coordenador Regional (CCR), do Comitê Assessor do Fundo Educacional (CAFEM) e da Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (CRCFD). Além dos encontros setoriais, os três órgãos também fizeram reuniões conjuntas para discussão. A CAPES representou o Brasil na reunião da Comissão de Formação Docente, onde estiveram presentes o Instituto Nacional de Formación Docente da Argentina, o Ministério da Educação do Paraguai e o Ministério da Educação do Uruguai. Nessa reunião, os representantes apresentaram os desafios comuns dos países do Mercosul para atrair talentos e formar docentes em exercício.

Existe a necessidade de encontrar os caminhos corretos para superar os desafios da integração regional. Um deles, por exemplo, é o programa de estágio Pasantías que aproxima instituições e docentes formadores. Contudo, os intercâmbios precisam ser continuados, pois após o fim dos estágios, eles terminam perdendo dessa forma sua finalidade na integração da formação docente.

Tabela 02: Cursos de Pós-Graduação na Área de Educação no Brasil - 2017

Nome	Área de Avaliação	Total de Programas de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
		Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	177	54	0	47	76	253	130	76	47
	Totais	177	54	0	47	76	253	130	76	47

Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoareaconhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>; acesso em 29/04/2018.

Legendas: ME: Mestrado Acadêmico, DO: Doutorado, MF: Mestrado Profissional, ME/DO: Mestrado e Doutorado.

Ao analisarmos as tabelas 01 e 02, destacamos que na tabela 02: Cursos de Pós-Graduação na Área de Educação no Brasil, visualizamos que de um total de 4.387 Programas de Pós-Graduação em todas as áreas (apresentados na Tabela 01), um total de 177 deles são da

área de Educação avaliada pela CAPES. Isto significa um total de 4,03% do total de programas na área. Ressaltamos ainda, que de um total de 6.538 cursos de Pós-Graduação no Brasil, 253 são da área de Educação avaliada pela CAPES, gerando um percentual de 3,86 % do total de cursos.

Considerando os objetivos de capacitação continuada previstos na Resolução 02/2015, que estabelece as normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, em seu Artigo 17, propondo que esta formação deva ser ofertada através de “atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (Brasil, MEC – Ministério da Educação e Cultura, disponível em <www.mec.gov.br>, acesso em 29/04/2018)

Diante deste cenário relatado anteriormente, muitos docentes não conseguem atingir o sonho de ingressar na pós-graduação. Pois, além das condições precárias de trabalho, da alta carga horária e da falta de incentivo; os docentes ficam sem opções para cursar a Pós-Graduação, dada a pouca oferta de cursos na área e as dificuldades de ingresso. Ressaltamos ainda, que dos 253 cursos da área de educação avaliados pela CAPES, 130 são Mestrados Acadêmicos (ME) e 47 deles são Mestrados Profissionais (MF), o que correspondeu a um percentual de 36%. Tal índice demonstrou a influência do crescimento do mercado de Mestrados Profissionais no Brasil, onde a qualidade acadêmica é baixa².

Em relação a Meta 16 do PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que especificou a formação, em nível de pós-graduação e previu que 50% por cento dos professores da educação básica, até o ano de 2024 tenham a formação de pós-graduação. Observamos que o atendimento das necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino e a capacitação continuada de profissionais do magistério estão muito longe de serem alcançadas.

Para que a política nacional de formação de profissionais do magistério se efetive de acordo com as propostas da Resolução 02/2015, deve haver uma vontade política do poder público, no sentido de viabilizar a oferta de cursos de Graduação na área de Educação e congêneres, e ainda, investir em ações concretas de capacitação, principalmente nas regiões mais distantes dos centros urbanos, buscando incluir de fato os educadores³.

2 Formação Continuada de Profissionais do Magistério e Cursos de Pós-Graduação; publicação no XIX Endipe – Para Onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens técnicas e desafios políticos da atualidade; Salvador (BA), em 06/09/2018.

3 Formação Continuada de Profissionais do Magistério e Cursos de Pós-Graduação; publicação no XIX Endipe – Para Onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens técnicas e desafios políticos da atualidade; Salvador (BA), em 06/09/2018.

Na Pós-graduação, faz-se necessária também, uma avaliação que procure envolver e melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, em todas as diferentes dimensões do ensino brasileiro; possibilitando a qualidade da educação superior e orientando a expansão da oferta de vagas. Dentro desse objetivo foi instituído o SINAES – Sistema Nacional de Educação Superior, que orientou o processo de avaliação da educação superior no Brasil, normatizando avaliações institucionais (externas e internas), de cursos e dos estudantes.

Segundo a Nota Técnica 065/2014 da CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, “o processo de Avaliação Institucional, externa deve considerar no relatório de autoavaliação institucional, cinco grandes eixos de análise, agrupando as dez dimensões do SINAES”: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional, Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional, Eixo 3 – Políticas Acadêmicas (Ensino de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Atendimento ao Discente), Eixo 4 – Políticas de Gestão e Eixo 5 – Infraestrutura Física, estabelecidas nas metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Esta pesquisa, entretanto, está voltada para o Eixo 3 - Políticas Acadêmicas (Dimensão 2) focando sua análise nas Políticas para o Ensino de Pós-graduação.

Estes aspectos foram avaliados no instrumento de avaliação externa do INEP, MEC (2017) no Item 3.2 - Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu, aplicando-se também às Faculdades, aos Centros Universitários e na UFRRJ quando estão previstos no PDI.

A seguir, abordamos a evolução histórica das políticas para o planejamento e desenvolvimento nacional da pós-graduação, na busca da redução das desigualdades regionais e da qualificação do corpo docente, procurando solucionar o problema do impacto social e expandir tecnologicamente o País.

Dentre as elaborações anteriores, podemos fazer um breve histórico dos planos nacionais na seguinte relação cronológica:

- I) **PNPG (1975-1979):** que introduziu o planejamento estatal das atividades de pós-graduação no Brasil, com o objetivo de formar docentes e pesquisadores;
- II) **PNPG (1982-1985):** que se preocupou com a institucionalização da avaliação da pós-graduação, processo existente desde 1976, mas que era incipiente;
- III) **PNPG (1986-1989):** que propôs a subordinação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico brasileiro, por meio de sua integração

compartilhada com o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia;

- IV) **PNPG (1990-2004):** que não se concretizou como um plano oficial, mas teve suas diretrizes adotadas pela CAPES com ênfase na expansão do sistema, na inserção do Sistema Nacional da Pós-Graduação e apresentação de propostas de mudanças no processo de avaliação;
- V) **PNPG (2005-2010):** que propôs o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação, a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica, a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino e a criação de uma nova modalidade de curso: o Mestrado Profissional.

Continuando o planejamento futuro, encontra-se vigente o PNPGE (2011/2020), que define as diretrizes, estratégias e metas com objetivo de consolidar as políticas de pesquisa e pós-graduação no Brasil, no sentido da qualificação e alinhamento das Ciências de Conhecimento. Durante sua vigência, a partir de 2013, a comissão de avaliação da CAPES regulamentou uma nova metodologia de avaliação no período quadrienal (4 em 4 anos).

1.2 – CAPES: Gestão e Avaliação da Pós-Graduação no Brasil

Em 1951, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, subordinada ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC), com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento do país.

Desde sua fundação, a CAPES procurou criar os mecanismos necessários para a promoção de intercâmbios e cooperação entre universidades, principalmente por meio da oferta de bolsas de estudos no Brasil e no exterior. A concessão de bolsas para a realização de doutorados no exterior foi uma política que permitiu a constituição, de fato, do sistema nacional de pós-graduação, bastante incipiente nos anos 1950. No período da ditadura, a pós-graduação foi integrada aos Planos Nacionais de Desenvolvimento, como área a ser apoiada.

Em 1966, foram ampliados os objetivos da CAPES, sendo definida sua principal missão: realizar a qualificação do corpo docente e elaborar a formulação de nova política de Pós-Graduação, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da implantação de um forte sistema de pós-graduação.

A criação de novos programas e cursos começou a ser acompanhada por um sistema de avaliação que pudesse garantir o controle e o aprimoramento do SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação. Nesse sentido, a CAPES promoveu a elaboração de metodologias próprias de avaliação. Os membros da comunidade acadêmica foram convidados a participar como consultores tanto para avaliar os projetos de solicitação de bolsas de estudos, quanto para gerar processos globais de avaliação de programas. Observamos, portanto, que a CAPES adotou como critério a avaliação por pares.

Metodologia utilizada na formação e capacitação docente, onde os membros ao mesmo tempo participaram no processo construtivo do formato da avaliação e avaliaram seus companheiros de acordo com as semelhanças dos programas nas áreas de conhecimento e cursos.

De 1976 a 1997, a CAPES utilizava, para a classificação dos programas de pós-graduação, uma escala conceitual de “A até E”, em que “A” era o maior valor, conceito este atribuído aos cursos com padrão internacional e “E” era o menor valor conceito atribuído aos cursos que eram descredenciados, sendo “D” o valor mínimo exigido para manter o credenciamento.

A partir de 1977, as consultorias se tornaram comissões que foram legalmente instituídas, cujos presidentes passaram a participar de um Conselho Técnico-Científico (CTC) com direito a voto no conselho superior da agência.

Após a aplicação desses critérios e procedimentos sistemáticos, foi iniciado o processo de avaliação, sendo a primeira realizado em 1978, após algumas experiências para definir qual a metodologia a ser utilizada. Esta avaliação ofereceu um quadro sobre o que vinha sendo promovido e subsidiado desde 1976, demonstrando o direcionamento da implantação da pós-graduação no Brasil. Era ainda incipiente, apenas uma espécie de meta que se buscava quantificar, avaliando somente para saber quais os cursos e programas de pós-graduação estavam caminhando na direção planejada pela consultoria. E, por isso, foi se afunilando ao longo do tempo, ocorrendo a concentração de cursos com conceitos A e B.

Em janeiro de 1982, o papel dos consultores acadêmicos foi reconhecido oficialmente, formando-se as comissões de avaliação a partir desse mesmo ano, no objetivo de solucionar os problemas de afunilamento e criar mudanças na metodologia das avaliações.

Dessa forma, em 1984, as avaliações das comissões da CAPES passaram a ser realizadas bianualmente, periodicidade que foi mantida até 1998, quando o intervalo foi modificado e passou a ser trienal.

Mesmo assim, anteriormente em 1994, a CAPES publicou um documento que serviu de perfil dos cursos com nota A, em seu boletim, o Infocapes. Neste periódico, foram apresentados os critérios adotados nas avaliações de mestrado e doutorado no Brasil. Os itens de avaliação, na época, eram: o Corpo Docente; as Atividades de Ensino e Pesquisa; as Atividades de Orientação; a Produção Acadêmica Docente; a Participação na Graduação; a Produção e Titulação do Corpo Docente; e a Infraestrutura. O que praticamente, correspondeu, ao modelo adotado para a avaliação da Graduação no Brasil – o SINAES e suas Dimensões de Eixos. Além disso, o documento apresentava uma síntese de procedimentos para cada grande área, a saber:

* a) Ciências Agrárias; b) Ciências Biológicas; c) Engenharias; d) Ciências Exatas e da Terra; e) Ciências Humanas; f) Letras; g) Música e Artes; h) Ciências da Saúde; i) Ciências Sociais Aplicadas.

Em função deste estudo, destacamos na área das Ciências Humanas o objetivo de fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa nas regiões Norte e Nordeste e a inclusão da Gestão em Educação à Distância na área da Educação.

Na gestão de Abílio Baeta Neves (1995-2003), além da adoção da escala de notas de 1 a 7, com periodicidade de avaliação trienal, houve a necessidade de serem estabelecidos novos critérios com objetivos que criavam a pontuação de artigos publicados em periódicos. Este processo foi operacionalizado para a sistematização digital do Caderno PR (um programa de páginas contendo todos os cursos de pós-graduação cadastrados, onde eram lançados os dados e os periódicos publicados, gerando como resultado, os primeiros indicadores bibliométricos de avaliação). Posteriormente esse sistema foi convertido na criação do Qualis Periódicos. **(Anexo B: Modelo de Caderno PR – UFRRJ, Portal CAPES, Plataforma Sucupira, disponível em <www.capes.gov.br/plataformasucupira>, acesso em 14/08/2018)**

O sistema Qualis Periódicos foi utilizado pela CAPES para extrair a produção intelectual dos programas de pós-graduação por meio de indexações bibliométricas.

O Qualis Periódicos foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação, recebendo a produção científica com os dados fornecidos pelos programas de pós-graduação por meio de um sistema de coleta denominado – o Coleta CAPES controlado por

especialistas. A partir de 1997, a CAPES implantou o segundo sistema de avaliação, com uma escala numérica de notas que vão de “1 a 7”, onde “7” foi a nota atribuída aos cursos de Doutorado e Pós-Doutorado com Internacionalização, ocupando o topo do sistema.

Nessa escala, os programas propostos que receberam notas 1 e 2 não foram autorizados a funcionar e os programas já implantados, que receberam essas notas foram descredenciados. Assim, a nota mínima para implantação e funcionamento de um programa foi padronizada na nota “3”. Já as notas “4 e 5” foram atribuídas aos cursos que mantiveram padrão de excelência para o Doutorado, enquanto as notas “6 e 7” foram atribuídas aos cursos com padrão de consolidação internacional para Doutorado e Pós-Doutorado. Devemos destacar, no entanto, que as informações sobre as avaliações anteriores à 1998 não foram suficientemente documentadas, pois o sistema digital não havia sido implantado completamente.

Para se conseguir chegar ao modelo de avaliação atual, vigente em 2018; várias mudanças aconteceram a partir de 1998, sendo introduzidas pouco a pouco, até chegar em processos de sistematização que pudessem promover a transparência e a qualidade das informações. Elas se encontraram relacionadas na atual política de pós-graduação e sua avaliação foi normatizada no PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação. Para maiores esclarecimentos, pode ser consultado o Apêndice A no final desta pesquisa⁴.

Em 2017, foi publicado, na página digital da CAPES, o primeiro Relatório de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira, obtido a partir dos novos critérios implantados em 1997 respeitando a metodologia quadrienal.

Essa nova metodologia de Relatório de Avaliação se encontra descrita e analisada a seguir, durante a evolução do Capítulo II.

4 Apêndice A: Análise Crítica do SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação (p. 87).

CAPÍTULO II: O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA CAPES - Pressupostos Legais, Teóricos e Conceituais

Neste capítulo, vamos continuar nosso estudo, criticando por meio de princípios conceituais e teóricos e a partir de análises documentais, os procedimentos utilizados no sistema de avaliação da Pós-Graduação, bem como os critérios e a normatização proposta pela CAPES, no Plano Nacional. Mostrando, historicamente, as mudanças nos critérios de avaliação da área de Educação ao longo da história, seus indicadores e pesos.

O objetivo deste capítulo foi identificar os pressupostos legais, teóricos e conceituais do processo de avaliação da CAPES, a partir de estudos bibliográficos e documentais. Onde versamos sobre as políticas de gestão e avaliação da CAPES, sua evolução histórica e os quesitos e critérios de avaliação da Pós-Graduação. Terminando com análises críticas ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020); bem como sua política de produtividade.

2.1 - O PNPG 2011/2020 - Plano Nacional de Pós-Graduação

A CAPES efetuou sua publicação em dois volumes; onde o primeiro aborda a origem da pós-graduação brasileira, os avanços dos PNPGs anteriores e apresentou recomendações tópicas sobre as prioridades do plano. Além dos procedimentos de avaliação, propriamente ditos, introduzindo novas questões, como a multidisciplinaridade na pesquisa, as assimetrias em relação à distribuição de programas no País, a preocupação com a Educação Básica, que deve ser responsabilidade também da Pós-Graduação, a formação de recursos humanos para as empresas e para os programas nacionais de inovação, a internacionalização da pesquisa, as formas de financiamento da pós-graduação e o papel das agências de fomento. No segundo volume, constaram artigos de reconhecidos pesquisadores brasileiros sobre temas que mereceram atenção por caminharem junto com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país.

Por sua vez, esse plano teve como objetivo principal promover a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Além disso, propõe a organização de uma agenda nacional de pesquisa em torno de vários temas, para superar as assimetrias de conhecimento e formar recursos humanos para empresas e programas nacionais. (BRASIL, CAPES, 2010, p. 18)

Embora se reconheça que a pesquisa foi a essência da pós-graduação houve, neste plano, forte preocupação com a formação de professores para o ensino médio e básico. Essa missão, mostrou a nova frente de trabalho a ser assumida pela CAPES, salientando o papel da pós-graduação na apresentação das soluções para os graves problemas da educação básica no País.

Criando dessa forma, uma nova instância de atuação dentro da própria Capes, a Diretoria de Educação Básica.

A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das Diretorias de Educação Básica e tem condições para comandar os esforços na consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade. (BRASIL, 2010, p. 21)

A Internacionalização recebeu destaque especial no PNPG 2011/2020, pois ele estimulou a integração de ações que visou a globalização cultural do conhecimento e aprendizado: a expansão da quantidade de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, o apoio aos estágios de pós-graduação no exterior, legitimando um incentivo da participação dos pesquisadores brasileiros em congressos e eventos internacionais e na realização de doutorado completo no exterior.

Compreendeu-se por formação de excelência a desenvolvida em pós-graduação com qualidade compatível com as dos melhores programas internacionais de cada área, isto é, a que apresentasse bibliografias expressando o estado atual da arte, um corpo docente com participação em congressos e seminários no exterior e, finalmente, um fluxo expressivo e constante de estágios-sanduíche no exterior. (HORTA; MORAES, 2005, p. 95-116)

Por meio desse esforço, criou-se um programa específico para alunos de graduação realizarem parte de seus estudos no exterior: o Ciência sem Fronteiras. Os resultados do programa Ciência sem Fronteiras mereceram uma avaliação mais cuidadosa, pois ainda não existem dados concretos sobre os impactos desse programa, o que nos sugestionou objetivos para um novo projeto de pesquisa nesse ambiente.

2.1.1 - O Processo de Avaliação no PNPG 2011/2020

Consta no texto do PNPG (2011-2020) que o processo de avaliação foi bem-sucedido, embora tenham sido reconhecidas suas imperfeições. Por isso, a avaliação foi descrita como um procedimento metodológico a ser aprimorado e que, para isso, foi sendo ajustado de acordo com as mudanças ocorridas nas áreas do conhecimento que foram avaliadas.

A avaliação é caracterizada por três eixos: 1 – feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – com natureza na meritocracia, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas. (BRASIL, 2010, p. 125)

Um fato importante foi o lançamento do Portal de Periódicos da Capes realizado pelo Ministro da Educação, em 11 de novembro de 2000. Nessa ocasião, o conteúdo disponível no Portal consistia somente em nove bases de dados referenciais, onde aproximadamente 1.800

títulos de periódicos possuíam seu texto completo. A partir daí, foram firmados contratos entre a Capes e as editoras internacionais, proprietárias exclusivas dos conteúdos, com o objetivo de poder acessar as revistas. As áreas contempladas, inicialmente, foram as áreas de Ciências da Saúde, Biológicas, Exatas e da Terra e as Engenharias, que concentravam um maior volume de assinaturas de periódicos impressos e tinham maior disponibilidade de material em formato digital, possuindo maior demanda dos usuários por periódicos científicos.

Em 19 de julho de 2001, por meio da Portaria N° 34 do Ministro da Educação, o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos, com novo formato, foi formalmente criado. Sendo aprovados o Regulamento do Programa e as Normas para Uso das Publicações Eletrônicas, disponíveis no Portal de Periódicos da Capes.

A CAPES não foi responsável apenas pela avaliação. Ela sempre foi igualmente uma agência de fomento que administrava os recursos para projetos considerados prioritários. A avaliação de desempenho dos programas associava-se, portanto, à concessão de recursos aos programas de pós-graduação. A avaliação se fundamentava na combinação de parâmetros quantitativos e qualitativos. A quantidade das publicações científicas e a eficácia na formação de mestres e doutores são critérios que vinham sendo mantidos desde o início da implantação da avaliação.

A qualidade deve ser entendida valendo-se de uma perspectiva complexa e multidimensional, cuja amplitude abarca os processos educativo, social e humano e se converte em um sistema conectado com outros sistemas interdependentes. (HORTALE, 2003, p. 1.839)

Tendo em vista a expansão do sistema, particularmente em regiões carentes de programas de pós-graduação, novos parâmetros de avaliação foram introduzidos, tais como a nucleação e a solidariedade, que se traduziram, de um lado, na cooperação entre programas mais fortes e programas mais fracos e, de outro, na valorização de programas que são objeto de editais anuais para promover a formação de mestres e doutores em regiões que não possuem programas de pós-graduação. Nas avaliações de produção intelectual, também, acontecem reformulações, com a introdução de novos parâmetros de indexação, através do sistema Qualis periódicos, que avaliou e pontuou os artigos publicados, os livros e a produção artística.

Apesar da introdução de inovações, o sistema de avaliação da pós-graduação ainda não satisfaz toda a diversidade de áreas de conhecimento. Esse processo de avaliação acabou provocando um produtivismo de pesquisas e causando consequências negativas, por manter o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Os impactos gerados por esse problema foram

constantes quando foram avaliadas áreas, cujos produtos mais característicos e importantes foram os livros, para além dos artigos de periódicos.

Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade. Este fenômeno – cultura ou ideologia – tem sua origem nos anos 1950, nos EUA. Tornou-se mundialmente conhecido pela expressão “*public or perish*”, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhando e fenecer. (SGUISSARDI, 2010, p.01)

Faz-se necessários ajustes, tendo em vista que o sistema de pós-graduação é constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos, com autonomia para criar ou fechar cursos. Constatou-se, nesse estudo, que a avaliação da produção intelectual é um dos pontos mais criticados no modelo de avaliação vigente.

Devemos considerar ainda que, no Brasil, o sistema de ensino universitário é constituído de um conjunto quantitativamente pequeno de universidades públicas (são 288 universidades públicas num total de 2.650 instituições cadastradas no MEC⁵, ou seja, 10,87%) que estão patrocinando a união do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação na frente e servindo de base para o sistema de outras instituições públicas e comunitárias com ou sem as atividades de pesquisa, bem como das instituições privadas que foram distinguidas entre as comunitárias e as não-comunitárias, por não possuírem vocação acadêmica em aproximação com o mercado e o setor produtivo. O primeiro grupo citado se encontra no topo desse sistema e o segundo busca cada vez mais a visibilidade social. A CAPES procura reconhecer essas diferenças: será preciso criar mais de um sistema de avaliação e depurar diferentes critérios de teor acadêmico e não acadêmico, ajustados para as diferentes situações e necessidades, como no mestrado profissional. (BRASIL, CAPES, 2010, p. 128)

As diretrizes para a avaliação da pós-graduação chamaram a atenção para a importância do monitoramento dos programas, de modo a estimulá-los a alcançar melhores patamares de qualidade e a estabelecer distinções entre cursos acadêmicos, profissionais e para formação *Lato Sensu*.

Há uma forte disputa entre duas concepções de educação superior que também carregam contradições muito importantes nas concepções e nas práticas de avaliação. Isso pelo reconhecimento de que a avaliação exerce um papel de motor das transformações nos sistemas e nas instituições de educação superior e, por consequência, na sociedade. Dessa forma, a educação superior tem sido considerada

5 Dados obtidos em <http://emec.mec.gov.br>, publicado em 2015, acesso em 15/03/2018.

uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas. Em posição distinta, cresce e se fortalece hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados. Essas diferenças ideológicas relativas ao papel social da educação superior interferem fortemente na compreensão das funções da avaliação. (SOBRINHO, 2004, p. 704)

Evidentemente, como o próprio nome já diz, este plano pretendeu consolidar suas expectativas. Mereceram maior clareza conceitual a interdisciplinaridade, a internacionalização e a atuação no ensino básico que, na ausência de definições e indicadores objetivados, puderam ser objeto de avaliações inadequadas.

Com essa preocupação, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), enviou à Comissão de Acompanhamento do PNPg da Capes uma proposta para discutir um outro modelo de avaliação da Pós-Graduação no País. Ela foi pactuada para tentar definir estratégias de ação no campo da ciência, tecnologia, inovação e educação e sistematizada por uma Comissão criada pelo Conselho da SBPC e coordenada por um Docente, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Esse documento ressaltava a importância dos 60 anos de trajetória dos cursos de pós-graduação, destacando novas contribuições para o desenvolvimento científico e social que os mais de quatro mil programas de Pós-Graduação em atividade proporcionaram ao País, sendo sua maioria abrigada em universidades públicas e comunitárias.

Nessa proposta, toda a comunidade reconheceu que a institucionalização da avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES foi um dos principais fatores que levaram ao crescimento da produção científica brasileira. Porém, esse modelo atual de avaliação pode ter chegado ao fim. Pois, existem críticas constantes que são feitas pelos programas de cursos, pelas sociedades científicas e até mesmo pela própria Capes, na estrutura documentada.

2.1.2 - O SNPG da CAPES: Modelo de Avaliação em 2017

O sistema de avaliação da CAPES – Sistema Nacional de Pós-Graduação - foi constituído de 48 áreas do conhecimento às quais estão integradas aos programas dos cursos de pós-graduação. Essas áreas constam em níveis diferentes de adequação na avaliação da CAPES, e com características também distintas quanto a sua produção intelectual, com os cadastros dos pesquisadores a elas vinculados, conforme o Quadro 02 que se segue:

Quadro 02: Áreas do Conhecimento Integradas	
1) Administração, Ciências Contábeis e Turismo	25) Engenharias (IV)
2) Antropologia/Arqueologia	26) Ensino
3) Arquitetura e Urbanismo	27) Farmácia
4) Artes/Música	28) Filosofia/Teologia
5) Astronomia/Física	29) Geociências
6) Biodiversidade	30) Geografia
7) Biotecnologia	31) História
8) Ciência da Computação	32) Interdisciplinar
9) Ciências Agrárias (I)	33) Letras/Linguística
10) Ciências Agrárias (II)	34) Matemática, Probabilidade e Estatística
11) Ciências dos Alimentos	35) Materiais
12) Ciências Ambientais	36) Medicina (I)
13) Ciências Biológicas (I)	37) Medicina (II)
14) Ciências Biológicas (II)	38) Medicina (III)
15) Ciências Biológicas (III)	39) Medicina Veterinária
16) Ciências Sociais Aplicadas (I)	40) Nutrição
17) Direito	41) Odontologia
18) Economia	42) Planejamento Urbano e Regional/Demografia
19) Educação	43) Psicologia
20) Educação Física	44) Química
21) Enfermagem, Ciência Política e Relações Internacionais	45) Saúde Coletiva
22) Engenharias (I)	46) Serviço Social
23) Engenharias (II)	47) Sociologia
24) Engenharias (III)	48) Zootecnia/Recursos Pesqueiros

Fonte: BRASIL, CAPES, Sistema Nacional de Pós-Graduação, disponível em <<http://capes.gov.br/snpg>>, acessado em 15/08/2018.

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida foi orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc. A avaliação foi a atividade essencial para

assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no País.

São objetivos da avaliação do SNPG:

- Certificação da qualidade da Pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.
- Formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino;
- Formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico;
- Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação”. (BRASIL, CAPES, 2010)

O Sistema de Avaliação pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional (MF), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO):

Figura 01: Fluxograma do Sistema de Avaliação



Fonte: BRASIL, CAPES, Sistema Nacional de Pós-Graduação, disponível em <<http://capes.gov.br/snpg>>, acesso em 15/08/2018.

Ambos os processos são conduzidos com base nos mesmos fundamentos:

- Reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares;
- Critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo;
- Transparência: ampla divulgação das decisões, ações e resultados: no portal da CAPES e nas páginas das áreas de avaliação. (Fonte: BRASIL, CAPES, Sistema Nacional de Pós-Graduação, disponível em <<http://capes.gov.br/snpg>>, acesso em 15/08/2018)

Os documentos de área são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento. Neles foram descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação.

Tais tendências expressam diferenças quanto à concepção de avaliação e suas finalidades, e, por consequência, adotam metodologias diversas. Por sua vez, derivam de concepções distintas acerca da universidade e de suas funções e finalidades. A primeira tendência deriva de uma concepção de avaliação que poderia ser denominada mérito-crítica; é orientada pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas, e está voltada para a identificação e seleção dos "melhores", com vistas a políticas de incentivos e financiamento, assim como ao estabelecimento de padrões de status e excelência, traduzidos em listas hierárquicas ou rankings. A outra tendência é associada à concepção de avaliação voltada para a efetividade científica e social da instituição; é orientada por uma lógica de transformação; visa a construção da qualidade e da excelência não excludentes, mediante a identificação dos acertos e das dificuldades, com a finalidade de melhoria institucional e construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento social. (BELLONI, 1999, p. 36-37)

Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal. Os documentos de área e os relatórios de avaliação encontram-se disponíveis nas respectivas páginas das áreas de avaliação.

No processo de avaliação, cada área reúne as informações sobre as atividades desenvolvidas, em um aplicativo próprio. Até 2013, a avaliação era feita em períodos de três anos. O processo de avaliação foi parametrizado por critérios consolidados em um Documento de Área, dividido nas seguintes seções:

- **Identificação da Área:** abrangência da área e nome dos coordenadores.
- **Considerações gerais sobre o estágio atual da Área:** texto com dados sobre o que aconteceu na área, com dados sobre avanços dos programas, por região, por sub-área do conhecimento, e o que mais for considerado pertinente.
- **Requisitos e orientações sobre as propostas de novos cursos:** apontamento dos requisitos mínimos, seguindo os critérios de avaliação (Proposta do curso; Corpo docente; Atividade de pesquisa, Produção intelectual; Infraestrutura de ensino e pesquisa; e outras informações), separadas por Mestrado, Doutorado, e Mestrado Profissional.

- **Considerações gerais sobre a Avaliação do triênio:** comentários sobre como se deu a avaliação no triênio anterior.
- **Considerações:** sobre o Qualis Periódicos e os demais Qualis (Livros, Artístico) e critérios para estratificação e uso dos mesmos na avaliação da intelectual.
- **Fichas de avaliação para Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional:** apresentação detalhada dos critérios (Proposta do programa; Corpo docente; Corpo discente, teses e dissertações; Produção intelectual; Inserção social) para Mestrados e Doutorados acadêmicos e Mestrados profissionais.
- **Considerações e definições sobre Internacionalização/inserção internacional:** apresentação dos aspectos que levam um programa a ultrapassar a nota (cinco) e atingir padrões de excelência (notas seis e sete).
- **Comissão de Área:** ficha com nome e função de todos os colaboradores que participaram da avaliação.

Um item considerado central na avaliação é a produção intelectual dos docentes do núcleo docente permanente de um programa:

Por meio dos documentos de áreas é possível comparar os diferentes estágios do processo de comunicação científica de cada área. No caso dos periódicos, os autores identificaram os indicadores de avaliação utilizados pelas diferentes áreas, tais como o Fator de Impacto, e os Índices de Citação, como Web of Science (WoS), Scopus, SciELO e Google Acadêmico, e demais fontes, como o Journal of Citation Reports (JCR) e o SCImago Journal & Country Rank (SJR). (MUGNAINI; SALES, 2011, p. 13)

Observa-se que não houve, de fato, uniformidade na adoção de critérios de avaliação de produção intelectual. No caso dos índices acima citados, há áreas que não poderiam ser avaliadas por esses índices porque os periódicos que utilizaram para comunicar suas pesquisas que não foram representados nessas bases de dados. Desse modo, outros tipos de parâmetros foram adotados, como a avaliação de livros e a avaliação da produção artística.

2.1.3 - O Sistema Qualis Periódicos em 2017

Dentre os instrumentos utilizados na avaliação dos programas de pós-graduação, um dos principais é a Base Qualis Periódicos, um sistema de estratificação ou classificação de

revistas científicas. Essa base é constituída de títulos de periódicos nos quais os docentes dos programas de pós-graduação publicaram durante o triênio anterior.

A avaliação da Produção Intelectual em periódicos é feita de acordo com uma escala de pontuação da revista na qual os artigos foram publicados. A qualidade da revista, por sua vez, pode ser conferida de acordo com a base de dados na qual ela foi indexada. No caso de revistas não indexadas, é possível consultar outros critérios, como a consistência e a coerência do corpo editorial, periodicidade, idiomas, origem e titulação dos autores, ente outros.

São as áreas de avaliação que classificaram os periódicos, anualmente. A classificação distribuiu os periódicos em extratos: A1 (o mais elevado), A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (este com peso zero). No entanto, um mesmo periódico pode figurar em extratos diferentes, dependendo da área de conhecimento, como explicou a CAPES:

Note-se que o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações. Isto não constitui inconsistência, mas expressa o valor atribuído, em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado. Por isso, não se pretende com esta classificação que é específica para o processo de avaliação de cada área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta. (BRASIL, CAPES, c, 2010)

Para consulta à estratificação dos periódicos, a CAPES ofereceu o aplicativo WebQualis, acessível via internet na página da instituição⁶.

Ressalta-se que a classificação do Qualis Capes foi modificada pela CAPES em 2019, mas, não foi explicitada neste estudo por não se tratar da análise temporal do mesmo.

2.1.4 - A Classificação dos Livros Publicados (Qualis-Livros)

A CTC (Comissão Técnica e Científica) da CAPES aprovou um roteiro para classificação de livros. Essa classificação passou a ser utilizada na avaliação trienal de 2010 por 23 áreas do Conhecimento. De acordo com a CAPES:

Em várias áreas do conhecimento, os livros constituem a principal modalidade de veiculação de produção artística, tecnológica e científica. As outras áreas de conhecimento, nas quais a produção de conhecimentos quase não se expressa na forma de livros, mas preferencialmente na forma de artigos em periódicos, não utilizarão o Roteiro para Classificação de Livros. (BRASIL, CAPES, c, 2010)

⁶ WebQualis. Disponível em: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>, 2017, acessado em 14/08/2018.

Os procedimentos para classificação de livros são descritos nos Documentos de Área, e também em documento disponível na página da CAPES. Os livros são classificados em L1, L2, L3, L4 e LNC; sendo L4 o extrato mais elevado, L1 o extrato mais baixo e LNC para os exemplares não considerados pela Área de Educação.

2.1.5 – O Qualis Artístico

Esforço da área de Artes/Música, o Qualis Artístico está voltado para a classificação da produção artística diretamente vinculada aos programas de pós-graduação. Tal como no Qualis Periódicos, em que o que importou não é o artigo em si, mas a revista em que foi publicado, o Qualis Artístico avalia não uma obra de arte, mas sim a relevância da exposição ou da temporada em que ela foi apresentada.

São considerados, portanto, dois aspectos: a) o impacto da obra, sua repercussão e abrangência (onde foi apresentada, se foi premiada, se foi selecionada por júri qualificado, se é obra única ou parte de uma série, etc.); b) o grau de vinculação com a linha de pesquisa ou projeto de pesquisa do autor. (BRASIL, CAPES, c, 2010)

Atualmente, cinco Áreas de conhecimento fazem uso explícito dessa modalidade de avaliação: Arquitetura e Urbanismo; Artes / Música; Ciências Sociais Aplicadas I; História; Interdisciplinar.

Continuando nosso estudo científico, apresentamos a seguir quais são os quesitos gerais utilizados na avaliação da Pós-Graduação Brasileira, realizando ao final uma análise crítica do sistema utilizado pela CAPES.

São seis os quesitos analisados para avaliar os Programas de Pós-Graduação: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente, teses e dissertações; 4) Produção intelectual; 5) Inserção social. O sexto item é a Internacionalização ou Inserção Internacional que, apesar de não aparecer explicitamente na Ficha de Avaliação, é apresentado nos Documentos de Área como item de distinção entre os programas de excelência.

Cada um dos cinco primeiros quesitos, que somam 100% na nota, tem um valor na avaliação. Os critérios mais específicos também recebem pontuação, variando seu peso de acordo com a área.

2.2 – A Descrição do Indicador Proposta do Programa segundo a CAPES

A Proposta do programa tem valor zero, portanto, até o ano de 2017 não somou pontos. Isso não significa que não seja avaliada. Neste item, observou-se se as áreas de concentração dos programas são coerentes e atualizadas e se as suas linhas de pesquisa estão em consonância com as áreas de concentração, bem como os projetos docentes em andamento e a proposta curricular do programa.

Na área da Educação, foi a partir da implantação da Pós-Graduação Stricto Sensu, no País, que começou a preocupação com a formação do Pesquisador. Embora se trate de discussão presente nos programas, essa formação nunca chegou a ser atendida devido à estrutura dos cursos de Mestrado que não propicia de fato o contato com a pesquisa e com o seu exercício. [...] Atualmente, temos nos cursos de Mestrado uma estrutura que não favorece nem a qualificação Docente, nem a formação do Pesquisador. (GATTI, 1987, p. 31)

Avaliou-se também se o planejamento para o desenvolvimento futuro contemplou melhorias na produção do conhecimento, na formação dos alunos e na sua inserção social, bem como as atividades de Internacionalização. Além disso, a infraestrutura para o ensino, a pesquisa e a extensão e a existência de centros de documentação e pesquisa e de laboratórios foram observadas, bem como a existência de núcleos e pesquisa e a descrição de suas atividades.

As atividades ligadas à inovação, desenvolvimento tecnológico ou à formação de recursos humanos para o setor produtivo também foram valorizadas.

2.3 – A Descrição do Indicador Corpo Docente segundo a CAPES

No ano de 2017, este quesito vale de 15% a 20% de peso na nota do Programa a ser avaliado. Dentre as 48 áreas da CAPES, trinta e oito áreas de conhecimento consideram que o corpo docente representa 20%, enquanto dez áreas, inclusive a Educação, atribuem a ele, o percentual de 15% na nota.

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (CHAUÍ, 2003, p. 07)

Avalia-se o perfil do corpo docente do programa de modo a verificar as titulações, a diversidade na origem da formação e a sua compatibilidade com a proposta do programa. A carga horária dedicada ao programa também soma pontos, bem como a distribuição das atividades de pesquisa entre o corpo docente.

A participação dos docentes em atividades de ensino e em eventos alinhados à sua atuação no programa também são considerados, assim como seu papel como captador de recursos junto a agências de fomento.

2.4 – A Descrição do Indicador Corpo Docente segundo a CAPES: Teses e Dissertações

No ano de 2017 este quesito valia de 30% a 35% na nota final do Programa a ser avaliado. Vinte e nove das áreas de conhecimento integradas ao sistema CAPES, incluindo a Educação, atribuem 35% ao peso da nota a este indicador e 19 áreas avaliadas atribuem 30% de percentual.

Neste quesito, mede-se a quantidade de teses e dissertações defendidas no período avaliado, a distribuição das defesas e das orientações entre os docentes do programa, a qualidade desses trabalhos, bem como a produção total dos discentes.

[...] sobrevalorizou e privilegiou coleta de dados e informações quantitativas sobre tópicos definidos pelo seu comitê central [...] Essa medida trouxe como consequência a dedicação de todos os programas de pós-graduação no Brasil, durante todos esses anos, a quase que exclusivamente compreender, discutir e analisar exaustivamente os múltiplos, controvertidos, sempre modificados e complexificados critérios de avaliação da CAPES. (MASETTO, 2004, p. 08)

Outro fator relevante foi o tempo de formação dos discentes, sobretudo daqueles que receberam bolsas de estudo e seu percentual entre o total de bolsistas e alunos formados. Além disso, foi considerada a participação dos discentes em eventos alinhados ao programa, sua participação em projetos de pesquisa e também seu envolvimento com o ensino de graduação.

2.5 – A Descrição do Indicador Produção Intelectual segundo a CAPES

Considerando o ano de 2017, este foi o quesito que recebeu maior valor, juntamente com as teses e dissertações do Corpo Docente. As notas variam entre 35% a 40% de peso na avaliação total. Vinte e nove áreas de conhecimento, inclusive a Educação, atribuíram a ele o peso de 35%, e dezenove delas atribuíram peso de 40% da nota final.

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios. (CHAUI, 2001, p. 190)

Este item serve para avaliar a quantidade de publicações qualificadas que cada docente permanente publicou no período avaliado. A distribuição de publicações entre os docentes também foi considerada, de modo a identificar se há distribuição equilibrada entre os docentes. O Qualis serviu de fonte para essas análises, em suas duas modalidades: qualis periódicos e qualis livros. Contudo, as produções técnicas e artísticas também foram consideradas.

2.6 – A Descrição do Indicador Inserção Social segundo a CAPES

Este quesito teve o peso entre 10% a 15% da nota final de avaliação, considerando ano de 2017. A maioria das áreas atribuiu peso de 10% em sua nota, e dez áreas de conhecimento, inclusive a área de Educação, atribuiu um peso de 15% da nota final.

A inserção e os impactos nacionais e regionais foram avaliados por meio das informações sobre os conhecimentos veiculados pelos programas por meio de publicações e conferências.

A integração e a cooperação com outros programas e com os centros de pesquisa também foram consideradas, principalmente se essas ações alavancaram a produção de conhecimentos de programas ou regiões mais carentes.

Os seus interesses estão nos mestrados e doutorados, nas bolsas de produtividade em pesquisa, nos laboratórios, nas bolsas de pós-doutorado, nos estudos avançados. Os vencimentos de seus professores são pagos pelo MEC; as complementações vêm das bolsas do CNPq, dos projetos de extensão e das consultorias. Eles são especialistas em suas áreas e em geral são requisitados no país inteiro. Por isso, viajam muito, participando de bancas de concursos, comissões ministeriais etc. A avaliação de seus Programas está atrelada à distribuição de recursos, e o que recebem garante “bibliotecas” próprias, em geral clandestinas e privatizadas, além de orçamentos por vezes maiores do que o da própria Unidade de Ensino a que pertencem. (RISTOFF, 2003, p. 29-42)

A visibilidade do programa contou pontos, sendo conferida por meio de consultas à sua página na internet, que devia conter informações relevantes sobre o programa, suas linhas de pesquisa e sua coordenação.

A área da Ciência da Computação, especificamente, incluiu neste quesito a questão da Internacionalização, efetivada por meio da atração de professores e alunos de pós-doutorado

estrangeiros, participação em corpo editorial de revistas científicas internacionais, projetos e bolsas em outros países e premiações internacionais.

2.7 – O Formato de Internacionalização: Parcerias e Globalização segundo a CAPES

Este quesito, diferentemente dos outros, aplica-se somente aos programas de Doutorado que já atingiram um excelente nível nos demais quesitos, recebendo nota cinco, mas que ainda continuaram sendo diferenciados por suas ações com os outros países. Assim, este quesito destinou-se a atribuir a nota 6 ou 7 a um programa.

O Estado, enquanto provedor do bem-estar social, estava integrado na mentalidade moderna de conquista de melhorias individuais e sociais pelo uso dos mecanismos racionais. A frustração desse modelo ensejou a virada paradigmática que coloca o Estado a serviço de um novo modelo econômico global (...) os debates políticos que assinalam a transformação do Estado transbordam para o campo educacional. Se o modelo do se transforma, isto não pode ficar sem reflexos sobre a universidade que se colocava a serviço desse Estado. (GOERGEN, 2000, p. 25)

As áreas de Ciências da Administrativas, Ciências Contábeis e o Turismo definiram a Internacionalização de um programa de pós-graduação pela intensidade de seu trânsito nos grupos de pesquisa e de formação de pesquisadores que possuem projetos nos outros países.

A Internacionalização significou uma busca de padrão de excelência semelhante ao das instituições mais importantes do exterior.

Tratava-se do reconhecimento tanto da Internacionalização em si, como também das ações que visavam à inserção internacional do programa. A escolha dos periódicos internacionais em que publicavam foi a estratégia mais básica sendo a manutenção do fluxo de colaboração internacional, a mais poderosa.

Ressaltamos que, as críticas ao processo de avaliação do sistema implantado na pós-graduação pela CAPES, se encontram nos Apêndices B e C desta pesquisa⁷.

No próximo capítulo, poderemos acompanhar a origem histórica do ensino superior na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o desenvolvimento da sua área de pesquisa de pós-graduação. Onde vamos destacar a importância do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) dentro da instituição.

⁷ Apêndice B: Análise Crítica do Processo de Avaliação da CAPES (p. 88);
Apêndice C: Críticas sobre o Sistema de Avaliação da CAPES (p. 93).

CAPÍTULO III: A UFRRJ, os Cursos de Pós-Graduação e a Importância do PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

Neste capítulo faremos um breve levantamento histórico sobre a origem da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e sua diversidade de unidades multicampi, a avaliação dos seus cursos de pós-graduação, enfatizando a importância do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA.

3.1 – A História Centenária da UFRRJ

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro se originou a partir do documento que criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), que estabelecia as bases fundamentais do ensino agropecuário no Brasil. A escola, criada pelo Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910, assinado por Nilo Peçanha e Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, Presidente e Ministro da Agricultura respectivamente, teve o engenheiro agrônomo Gustavo Dutra como seu primeiro diretor. Em 1911, foi instalada sua sede no palácio Duque de Saxe, no Maracanã, Rio de Janeiro. Apesar disso, sua inauguração oficial ocorreu em 1913, onde por dois anos consecutivos realizava experimentação e prática agrícola em Deodoro, no Rio de Janeiro. Já naquela época, por falta de recursos foi transferida para Pinheiro, onde hoje foram instalados o Campus Pinheiral da UFF e a Escola Agrícola Nilo Peçanha. A partir de 1918, a escola foi transferida novamente para Niterói desta vez, onde funciona atualmente o Horto Botânico do Rio de Janeiro. Foi transferida novamente em 1927, para a Praia Vermelha no Rio de Janeiro, onde em 1934 seus cursos foram desmembrados originando duas outras escolas: ENA – Escola Nacional de Agricultura e ENV – Escola Nacional de Veterinária, tornando-se estabelecimentos padrão de excelência para o ensino agrônomo e de medicina veterinária no Brasil. O Decreto-Lei Nº 982, de 1938, uniu a Escola Nacional de Agronomia ao Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônomas (CNEPA), além de passar a Escola Nacional de Veterinária diretamente para o Ministério da Agricultura. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <<http://institucional.ufrrj.br/ccs/historia-da-ufrrj/>>, acesso em: 28/08/2019)

Em 1943, com o Decreto-Lei Nº 6.155, de 30 de dezembro, nascia a Universidade Rural, com a reorganização do CNEPA, na época englobando, a Escola Nacional de Agronomia, a Escola Nacional de Veterinária, Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, de Extensão e Serviço Escolar e de Desportos. Por intermédio dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, surgiu um programa inicial de pós-graduação para algumas áreas específicas

da Agronomia e Veterinária. No ano seguinte, o novo regimento do CNEPA, unificou os novos cursos e criou o Conselho Universitário, instituindo a Universidade, no Decreto-Lei Nº 16.787, que consolidava os serviços criados e transferia o campus para as margens da antiga Rodovia Rio – São Paulo, hoje BR-465. Em 1963, pelo Decreto-Lei Nº 1.984, a Universidade Rural passou a ser chamada de Universidade Rural do Brasil, envolvendo também cursos técnicos de nível médio dos Colégios Técnicos de Economia Doméstica e Agrícola.

Por meio do Decreto Nº 60.731 de 19 de maio de 1967, que transferiu os órgãos de ensino para o Ministério da Educação e Cultura, a sua denominação foi alterada para a existente atualmente – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), passando a acompanhar a reforma universitária implantada no Brasil em 1970, iniciando o sistema de cursos em regime de créditos a partir de 1972.

As licenciaturas em Educação Física, Matemática e Física foram iniciadas em 1976. O primeiro curso no turno da noite foi o de Administração de Empresas iniciado em 1990 e no ano seguinte, se iniciou a graduação em Engenharia de Alimentos. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://institucional.ufrrj.br/ccs/historia-da-ufrrj/>, acesso em: 28/08/2019)

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007 (Decreto nº 6.096), representou um divisor de águas na história da Rural. Através dele, novos cursos foram criados durante esse processo em 2009, Belas Artes, Ciências Sociais, Direito e Letras.

Em 2010, o Estatuto da UFRRJ, passou por uma reforma, tendo sua versão final aprovada pelo Conselho Universitário em dezembro do mesmo ano. E, continuando a expansão por meio da criação de outros novos cursos: Comunicação Social/Jornalismo, Engenharia de Materiais, Farmácia, Psicologia e Relações Internacionais. A criação de novas graduações foi uma estratégia para atender as demandas dos municípios onde a Rural está sediada, a formação na região da Baixada Fluminense. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://institucional.ufrrj.br/ccs/historia-da-ufrrj/>, acesso em: 28/08/2019)

- Panorama Geral da Universidade

4 câmpus – Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios e Campos dos Goytacazes

56 cursos de Graduação

2 cursos de Graduação a Distância

25 cursos de Mestrado Acadêmico

8 cursos de Mestrado Profissional

14 cursos de Doutorado

1.161 docentes do Ensino Superior

1.209 técnicos-administrativos

24.000 estudantes de Graduação

2.011 estudantes de Pós-Graduação

- Assistência Estudantil

12 prédios de alojamento em Seropédica

1.937 vagas para alojamento

5.000 refeições diárias no Restaurante Universitário de Seropédica

1.300 estudante com vulnerabilidade econômica se alimentam diariamente no RU de Seropédica

- Internacionalização

87 estudantes estrangeiros nos últimos quatro anos

656 em programas de mobilidade internacional

40 acordos internacionais de cooperação

43 estudantes estrangeiros

- Discentes: ingressantes no segundo semestre de 2018

63,6% são do sexo feminino

63,9% têm menos de 20 anos

37,3% são pardos

35% possuem de 1 a 2 salários-mínimos de renda bruta familiar

56,6% ingressaram por meio de cotas

(Fonte: Catálogo Institucional da UFRRJ, atualizado em 2019)

Conforme podemos observar, a UFRRJ sempre teve grande representação na formação profissional dos jovens provenientes da população pobre da Baixada Fluminense, que possuíam dificuldade de recursos para o ingresso no Ensino Superior e sua Extensão.

3.2 – A Transformação da UFRRJ em Universidade Multicampi

Durante o passar da sua existência histórica, a UFRRJ desenvolveu atividades em lugares distantes da sua sede, localizada em Seropédica, no Rio de Janeiro. Foram desenvolvidas atividades de extensão, graduação e pesquisa no Amapá, Campos de Goytacazes e outras oferecendo turmas fora da sede em Paracambi, Quatis, Volta Redonda, Nova Iguaçu e Três Rios. Essa experiência foi reforçada para garantir a qualidade do ensino através das políticas institucionais multicampi, com a ampliação e construção de novas sedes da UFRRJ, em Nova Iguaçu, Três Rios, Campos dos Goytacazes e no Centro do Rio de Janeiro.

O prédio da Administração Central, ficou localizado em Seropédica, na BR-465, ocupando uma área de 3.439,60 hectares e possuindo 212.833,43 m² de área construída, situado a cerca de 80 km do Centro do Rio de Janeiro, podendo ser alcançado por diversas vias de acesso do Estado.

Em 2005, durante a primeira etapa do Programa de Expansão do Governo Federal, foi instituída a unidade de Nova Iguaçu – Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu (IM), por intermédio da deliberação do CONSU em 20 de julho do mesmo ano. A primeira aula inaugural desse campus, ocorreu em 17 de abril de 2006, recepcionando 250 estudantes em seis primeiros cursos de graduação.

O IM Nova Iguaçu ocupou seu local definitivo em abril de 2010, em uma área de 44 mil m², na Avenida Governador Roberto Silveira, próximo do antigo Aeroclube do município.

A unidade de Três Rios, foi instituída com a criação da Unidade Acadêmica de Três Rios no Projeto de Expansão do Governo Federal, em 2007. Logo após em 2009, foi implantado o curso de Direito e em 2010 o curso de Gestão Ambiental, tornando-se o Instituto de Três Rios onze anos depois da implantação das turmas fora de sede.

O Campus Dr. Leonel Miranda – Instituto Campos dos Goytacazes, destacou-se desenvolvendo pesquisas e extensão, no Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, principalmente, em Agronomia.

Atualmente, por meio da integração de suas unidades, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, encontra-se ligada às atividades de pesquisa, graduação, pós-graduação e extensão universitária, tendo importante participação no desenvolvimento tecnológico, científico e cultural do nosso país. Permitindo por meio da sua Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, a criação de programas de grande importância para inserção de alunos em projetos diversificados em todas as áreas do conhecimento, como o PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://institucional.ufrrj.br/ccs/historia-da-ufrrj/>, acesso em: 28/08/2019)

3.3 – A UFRRJ e os Cursos de Pós-Graduação

No período entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concluiu a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento para formação no ensino superior, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Além disso; essa rede ainda foi formada pelas instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que também ofereciam educação profissional em todos os níveis.

Foram dois CEFETs, vinte e cinco escolas vinculadas às Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Como estratégia de atendimento a esse mercado crescente, a UFRRJ iniciou sua expansão nas áreas da pesquisa e pós-graduação, criando a PROPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que tem como missão principal o planejamento, regulação, fomento e difusão dos resultados das atividades de pesquisa e pós-graduação desenvolvidas em todas as áreas de conhecimento da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/>, acesso em: 05/09/2019)

Coube à Pró-Reitoria apoiar e assessorar os programas no seu processo de planejamento acadêmico e confecção de relatórios de atividades, além de orientar o processo de elaboração de propostas de cursos novos. Além de, gerenciar os componentes relacionados à pesquisa e pós-graduação no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA). A Divisão Acadêmica forneceu apoio às secretarias dos programas no que diz respeito à vida acadêmica dos discentes, do processo seletivo e à emissão dos diplomas. A PROPPG realizou também a interlocução com a CAPES na gestão das bolsas, recursos de custeio e programas especiais.

Em relação à pesquisa, a Pró-Reitoria coordenou os programas de iniciação científica, incluindo a coordenação do Comitê de Iniciação Científica e a organização da Reunião Anual de Iniciação Científica (RAIC), gerenciando os diversos sistemas internos e externos de informação científica, coordenando a elaboração e desenvolvimento de projetos de financiamento à pesquisa de caráter institucional e propondo aos conselhos superiores da universidade normas referentes à regulamentação referente à infraestrutura em pesquisa, particularmente equipamentos e laboratórios multi-usuários. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/>, acesso em: 05/09/2019)

Os Editais, lançados periodicamente, foram voltados ao apoio da participação de docentes e discentes em simpósios de alta relevância para cada área de conhecimento, realização de missões de pesquisa e vinda de pesquisadores visitantes para a realização de atividades acadêmicas inovadoras de alto impacto na UFRRJ.

A Pró-Reitoria sedia o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos e o comitê local do SISGEN (Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado), apoiou as atividades das Comissões de Ética no Uso de Animais (CEUAs) e orientou o processo de tramitação de projetos de pesquisa habilitados à captação de

recursos financeiros via Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica da UFRRJ FAPUR. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://portal.ufrrj.br/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/>, acesso em: 05/09/2019)

No apoio ao cumprimento da sua missão institucional, a PROPPG conta, como órgãos vinculados, com a Editora da Universidade Rural (EDUR), com a Biblioteca Central, com o Jardim Botânico, com o Laboratório de Conservação e Digitalização e com o Centro de Estudos Avançados.

Visando proporcionar à comunidade acadêmica da UFRRJ informações precisas e atualizadas, assim como divulgar as iniciativas em curso na nossa universidade, a PROPPG manteve contato permanente com todas as agências de fomento à pesquisa e a pós-graduação e participou ativamente nos fóruns de dirigentes de instituições nacionais e internacionais relevantes aos diversos temas afeitos à área.

A Pró-Reitoria desenvolveu ainda, um planejamento integrado de ações com a Coordenação de Relações Internacionais (CORIN), buscando fortalecer a internacionalização da pesquisa e pós-graduação da UFRRJ e com a Coordenadoria de Comunicação (CCS), visando aperfeiçoar as práticas de divulgação científica. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://portal.ufrrj.br/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/>, acesso em: 05/09/2019)

Panorama Geral da Pós-Graduação na UFRRJ

- Cursos Cadastrados:

54 Cursos Stricto Sensu
38 Programas de Pesquisa
04 Cursos Lato Sensu

- Cursos Credenciados na CAPES:

50 Cursos Stricto Sensu
36 Programas de Pesquisa

- Cursos Descredenciados na Avaliação 2013-2016:

04 Cursos Stricto Sensu (Mestrado em Administração, Mestrado e Doutorado em Ciências Fisiológicas e Mestrado em Zootecnia)

02 Programas de Pesquisa (Administração e Biologia II)

- Docentes vinculados:

609 Stricto Sensu
130 Lato Sensu

- Técnicos vinculados:

32 Stricto Sensu

- Discentes:

2.259 Stricto Sensu

146 Lato Sensu

Concluintes entre 2017-2018:

1.145 Stricto Sensu

113 Lato Sensu

(Fonte: BRASIL, UFRRJ, Catálogo Institucional da UFRRJ, atualizado em 2019)

Considerando o credenciamento na CAPES, a UFRRJ realizou no período 2013-2016 a seguinte ampliação dos seus cursos de Pós-Graduação demonstrada abaixo:

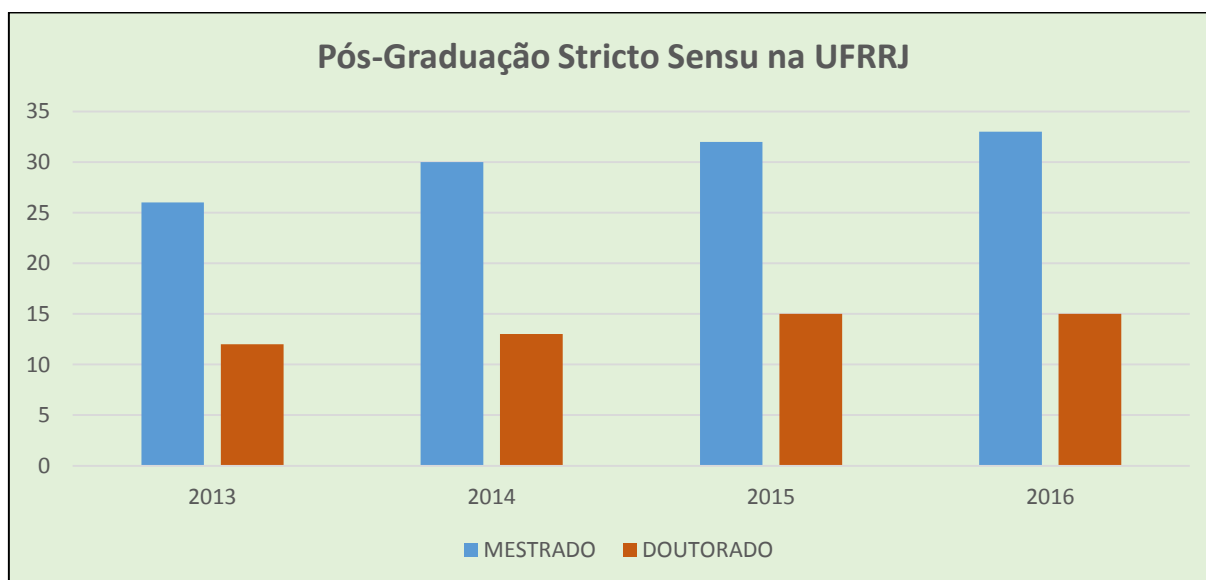
Tabela 03: Pós-Graduação Stricto Sensu na UFRRJ 2013-2016

CURSOS	2013	2014	2015	2016
MESTRADO	26	30	32	33
DOUTORADO	12	13	15	15
TOTAL	38	43	47	48

Fonte: BRASIL, UFRRJ. Relatório de Gestão Anual 2013-2016, Cursos de Pós-Graduação, 2019.

Observamos na Tabela 03 que, a UFRRJ ampliou sua Pós-Graduação em dez cursos considerando um período de apenas três anos, resultando em uma taxa percentual de crescimento de 26,30%, onde o maior crescimento se deu nos cursos de mestrado.

Gráfico 02: Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFRRJ 2013-2016



Fonte: BRASIL, UFRRJ. Relatório de Gestão Anual 2013-2016, Cursos de Pós-Graduação, 2019.

O Gráfico 02 demonstrou o crescimento linear da Pós-Graduação Stricto Sensu na UFRRJ durante o período do quadriênio 2013-2016 por meio de colunas assimétricas.

Vejam os resultados das últimas avaliações da CAPES para os cursos de Pós-Graduação na UFRRJ:

Tabela 04: Resultados das Avaliações da CAPES no período 2013-2016

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO QUADRIENAL 2017 - 172ª e 173ª REUNIÃO DO CTC-ES - MESTRADOS ACADÊMICOS, PROFISSIONAIS E DOUTORADOS

No caso de PPG em forma associativa, somente o nome da IES coordenadora aparece nesta planilha.			
As notas para os quais o CTC-ES recomenda o descredenciamento do doutorado foram registradas como 3/2 - sendo 3 a nota atribuída ao Mestrado e 2 a nota atribuída ao Doutorado.			
Área de Avaliação	Nome do PPG	Nível	Nota
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	ADMINISTRAÇÃO	M	2
BIODIVERSIDADE	BIOLOGIA ANIMAL	M/D	4
CIÊNCIA DE ALIMENTOS	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	M/D	4
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	AGRONOMIA (CIÊNCIAS DO SOLO)	M/D	6
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	FITOTECNIA	M/D	4
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	CIÊNCIAS AMBIENTAIS E FLORESTAIS	M/D	4
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	FITOSSANIDADE E BIOTECNOLOGIA APLICADA	M	3
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	Engenharia Agrícola e Ambiental	M	3
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	Ciências Fisiológicas	M/D	2
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	M	3
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	M/D	4
ENGENHARIAS II	ENGENHARIA QUÍMICA	M	3
FILOSOFIA	Filosofia	M	3
GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	M	3
HISTÓRIA	HISTÓRIA	M/D	5
INTERDISCIPLINAR	Ciência Tecnologia e Inovação em Agropecuária	D	4
INTERDISCIPLINAR	Modelagem Matemática e Computacional	M	3
MEDICINA VETERINÁRIA	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	M/D	5
MEDICINA VETERINÁRIA	MEDICINA VETERINÁRIA (PATOLOGIA E CIÊNCIAS CLÍNICAS)	M/D	5
PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	M	3
PSICOLOGIA	Psicologia	M	4
QUÍMICA	QUÍMICA	M/D	5
SOCIOLOGIA	CIÊNCIAS SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE	M/D	5
SOCIOLOGIA	Ciências Sociais	M	4
ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS	ZOOTECNIA	M/D	3/2
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	Gestão e Estratégia	MP	2
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	Agricultura Orgânica	MP	3
ENSINO	Educação em Ciências e Matemática	MP	3
INTERDISCIPLINAR	Práticas em Desenvolvimento Sustentável	MP	3

Fonte: BRASIL, Capes, Plataforma Sucupira, Avaliação Quadrienal, 2017, acesso em 06/09/2019.

Legendas: M: Mestrado Acadêmico, D: Doutorado, MP: Mestrado Profissional.

Conforme podemos identificar na Tabela 04, foram avaliados pelo período quadrienal 42 cursos de Pós-Graduação da UFRRJ, considerando 24 Mestrados Acadêmicos, 04 Mestrados Profissionais e 14 Doutorados. Essa primeira avaliação quadrienal do período 2013-2016 resultou em apenas uma Nota: 6 com indicação de Internacionalização para o curso de Agronomia (Ciências do Solo).

Foram descredenciados os Mestrados Acadêmico e Profissional em Administração da Área de Administração e Turismo, o Mestrado e Doutorado de Ciências Fisiológicas da Área de Biologia II e o Doutorado em Zootecnia. Sendo assim, a UFRRJ perdeu o credenciamento de dois programas de pós-graduação: Administração e Biologia. Fato que ocasionou o fechamento do laboratório público existente na Baixada Fluminense para análise de bebidas e alimentos, pertencente ao curso de Biologia II.

De acordo com os objetivos deste estudo, o foco de análise foi a área de Educação da CAPES. Ressalta-se que a UFRRJ possui 02 (dois) programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* classificados na área de Educação: O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc).

Destacamos que o PPGEA, foi proposto para a CAPES desde 2003, quando iniciou a Escola Agrotécnica Federal na UFRRJ e que atende a 05 linhas de pesquisa, possuindo excelente inserção social, com a aplicação da metodologia da Pedagogia de Alternância, que se expandiu nas regiões do país pela Rede de Educação Federal e Tecnológica, atendendo em pólos de difícil acesso situados nas regiões Centro Oeste e Norte.

Mesmo após sua expansão, inclusive, em países da América Latina e Europa, com os quais mantém internacionalização, ainda não conseguiu o conceito mínimo para solicitar a abertura do curso de Doutorado pela CAPES.

Ressaltamos ainda, o desempenho quantitativo do PPGEA, totalizando 388 dissertações de Mestrado ao final de 2019, apesar de não ter sido credenciado para Doutorado na última avaliação quadrienal de 2017.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), que teve o início de suas atividades em 2008, com aulas mistas em Seropédica e no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, se expandiu para turmas de 50 alunos, mantendo o Conceito 04 da avaliação trienal de 2013, apesar de sua primeira turma de Doutorado em Educação ter sido implantada em 2015.

A criação do Curso de Doutorado em Educação no PPGEduc/UFRRJ inaugurou uma outra etapa nesse programa, que foi a de superar o desafio em aprofundar teórica e metodologicamente o pensamento contemporâneo, no sentido de contribuir para o atendimento das demandas populares da Baixada Fluminense, se mantendo no sentido social e político ao

trabalho científico desenvolvido, sem prejuízo da sua excelência acadêmica. (Fonte: BRASIL. UFRRJ, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/>, acesso em: 06/09/2019)

A seguir o estudo aprofundou o PPGEA, foco desta pesquisa:

3.4 - O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ

O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) objetivou, em um primeiro momento, promover o desenvolvimento, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de um campo educacional representado, principalmente, pelos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas, oferecidos principalmente pelas Universidades Federais Rurais Brasileiras, entre elas, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRRJ existe há mais de 40 (quarenta) anos, com tradição na formação de docentes, na realização de pesquisas educacionais e na extensão rural, principalmente, na área agropecuária. Na época da criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), os egressos de tais cursos de graduação atuavam nas Escolas Agrotécnicas Federais, espalhadas no território nacional. (Fonte: BRASIL. UFRRJ, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/historia-do-ppgea/>, acesso em: 06/09/2019)

Com base em estudos e pesquisas desenvolvidos em nível de pós-doutorado, e contando com a parceria de docentes pesquisadores da ENFA – Ecole National e de Formation Agronomique (TOULOUSE-Fr), um grupo de docentes pesquisadores da UFRRJ propôs, no ano de 2003, a criação do Programa de Mestrado em Educação Agrícola (PPGEA) junto a CAPES, tendo como principal público-alvo, profissionais da educação e gestores das Escolas Agrotécnicas Federais da época.

A criação do PPGEA nasceu por intermédio da pesquisa realizada pela Professora Dra. Sandra Barros Sanchez, que ingressou no curso de Pós- Graduação em Agronomia – Ciência do Solo, *Stricto Sensu*, em nível de mestrado, atuando na linha de pesquisa - Metodologia do Ensino e da Pesquisa, orientada pelo Professor Dr. Gabriel de Araújo Santos, com a defesa da Tese intitulada - Ensino e Pesquisa em Escolas Agrícolas. De acordo com Sanchez (2002, p. 94), a partir da pesquisa realizada durante o curso, foram feitas visitas a sete instituições de ensino profissional agrícola, evidenciando fatores cruciais que impossibilitavam os profissionais daquelas instituições de frequentarem os cursos de mestrado. Três deles foram: cursos de pós-graduação oferecidos que não atendiam as necessidades de suas instituições; grande dificuldade de liberação ou afastamento dos profissionais para se capacitar e dificuldades de integração entre as áreas básicas e aplicadas. Tais fatores originaram o ponto

de partida para se pensar na necessidade da criação de um curso específico em nível de mestrado para capacitação desses profissionais. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/historia-do-ppgea/>, acesso em: 06/09/2019)

O programa teve imediato reconhecimento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), que passou a aportar recursos para a viabilização do mesmo, buscando capacitar seus profissionais da educação das Escolas Agrotécnicas e Técnicas Federais, CEFETS e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, na área de educação agrícola, técnica e tecnológica.

Com o advento da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o PPGEA ampliou o seu espectro de ação, buscando atender às necessidades de capacitação e aperfeiçoamento acadêmico dos gestores, docentes e técnicos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs – Institutos Federais).

Destacou-se, para este estudo, o fato de os Institutos Federais terem sido criados com equiparação às Universidades Federais, atuando no ensino, pesquisa e extensão de forma verticalizada, atendendo a vários níveis de ensino e modalidades, inclusive, a educação superior e cursos de Pós-Graduação. Além deste público alvo, destacava-se o papel do PPGEA na formação de quadros para as Universidades Federais Brasileiras, destacando-se UFRRJ e UFRPE. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/historia-do-ppgea/>, acesso em: 06/09/2019)

Aliado a este aspecto somam-se as vagas anuais destinadas à Demanda Social, destacando-se os bolsistas de Demanda Social da CAPES, egressos dos cursos de graduação de IES, principalmente no Rio de Janeiro. O PPGEA, continua buscando ainda, qualificar docentes da Rede Pública Federal como um todo, Rede Estadual e Redes Municipais. Atender aos mestrados de todas as regiões do Brasil, e neste sentido, o programa interagiu nas áreas profissionais com as instituições parceiras, dando continuidade às parcerias entre as Instituições da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, dispostas em todo o Brasil.

Os IFs foram criados com expressiva experiência no setor de educação agrícola e agropecuária e foram localizados em regiões com características peculiares, de preservação de ecossistema, fauna e floras riquíssimas. Essas características dos IFs possibilitaram a formação dos mestrados no processo de mediação do conhecimento com as áreas de Educação e Gestão do Ensino Agrícola, Ensino da Agroindústria, Meio Ambiente e Educação, Ensino da Produção Vegetal e Ensino da Produção Animal. Esta sensibilidade e capacidade do Programa em desenvolver suas atividades nos Campi dos Institutos Federais que apresentaram estrutura física

compatível com as áreas do conhecimento, deu ao PPGEA uma dimensão da eficiência e gestão de recursos em parcerias. Este aspecto transpõe em muito os muros da Universidade, dando uma dimensão de visibilidade, aproximação à realidade e integração à formação dos mestrandos. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/historia-do-ppgea/>, acesso em: 06/09/2019)

Vale destacar no atendimento de sua missão, o trabalho fortalecido pelo PPGEA, a partir do ano de 2011 nas Regiões: Centro Oeste do Brasil (Instituto Federal do Mato Grosso, Instituto Federal de Goiás), Norte (Instituto Federal do Amazonas, Instituto Federal do Acre, Instituto Federal de Roraima, Instituto Federal de Rondônia, Instituto Federal de Tocantins, Instituto Federal da Paraíba) e Nordeste (Instituto Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Instituto Federal da Bahia) do País, bem como, a continuidade das capacitações na Região Sudeste do País, notadamente no Instituto Federal Fluminense (RJ), Instituto Federal do Espírito Santo (ES), entre outros pólos de formação.

O PPGEA tem tido um papel de destaque na formação dos gestores dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia no Brasil, através da sua área de educação e gestão do ensino agrícola, discutindo as concepções de gestão em uma perspectiva participativa e dialógica, dentro de um pressuposto da teoria crítica da educação.

Na atuação do PPGEA, outro aspecto importante foi a formação de docentes para a educação básica, técnica e tecnológica, para que pudessem atuar nos cursos de Licenciaturas criados nos Institutos Federais que, por força da lei, deviam garantir no mínimo 20% do total de vagas nestes cursos. Este aspecto foi de suma importância para revalorização da formação de professores na sociedade, principalmente, em regiões com pouca oferta de cursos, assim considerando as especificidades e demandas locais, procurou-se um ensino contextual e crítico.

O corpo docente do PPGEA em 2014 foi constituído por 29 professores permanentes, e 9 professores colaboradores. Continuando, dessa forma, durante o restante do quadriênio 2013-2016, para obedecer aos parâmetros de credenciamento e descredenciamento da CAPES na avaliação que foi realizada em 2017. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatorioredados>, acesso em: 11/09/2019)

O número de docentes e a diversidade de suas formações, justificou-se pelas características do programa, que apontava para uma interdisciplinaridade em 05 áreas de concentração na Educação Agrícola, 05 Linhas de Pesquisa e atendia em média a 60 novas vagas de mestrandos, distribuindo os egressos em períodos semestrais. Acrescentou-se a este fato, a abrangência histórica do programa em todo território nacional, e no quadriênio (2013-2016) com foco principal na Região Norte do Brasil, em consonância com as políticas de

formação de recursos humanos do Governo Federal. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/historia-do-ppgea/>, acesso em: 06/09/2019)

Vamos observar a seguir, os dados da Educação à Distância, ofertados pela UFRRJ no quadriênio 2013-2016, após os conceitos da avaliação realizada pela CAPES em 2017:

Tabela 05: A Evolução dos Cursos de Graduação a Distância da UFRRJ 2009-2015

Consórcio CEDERJ

Números de Cursos e Alunos Matriculados na Graduação a Distância

Campus	Nº de cursos 2009	Nº de cursos 2015	Nº de matriculados 2009	Nº de matriculados 2015
Administração	01	01	1.942	5.575
Turismo	01	01	320	1.363
TOTAL			2.262	6.938

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Gestão da UFRRJ 2009-2015.

Conforme podemos observar, no período 2009-2015, a graduação à distância da UFRRJ, obtinha uma taxa de crescimento anual de 51,11% no número de matriculados, considerando o período de 6 anos.

Tabela 06: A Evolução dos Cursos de Graduação a Distância da UFRRJ 2015-2018

Consórcio CEDERJ

Números de Cursos e Alunos Matriculados na Graduação a Distância

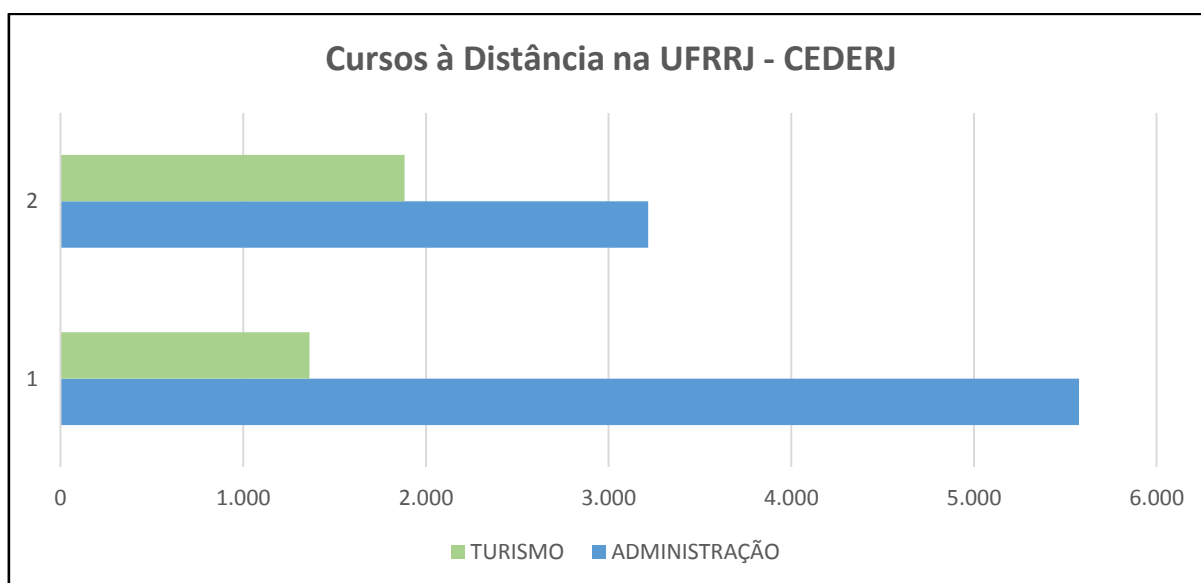
Campus	Nº de cursos 2015	Nº de cursos 2018	Nº de matriculados 2015	Nº de matriculados 2018
Administração	01	01	5.575	3.217
Turismo	01	01	1.363	1.884
TOTAL			6.938	5.101

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Gestão da UFRRJ 2015-2018.

Evoluindo no período de 2015-2018, após as últimas avaliações da CAPES em 2017, com o término do Mestrado em Administração, essa taxa vem sofrendo uma queda anual de 8,82% nos últimos 3 anos. A análise desses índices demonstrou o grau de influência existente na relação entre os cursos de graduação e as especializações da extensão. Em contra partida, o curso de Turismo que tem seu pólo no Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu, onde existe o curso de Administração presencial, veio obtendo seu crescimento gradativo anual.

Destacamos que, o PPGEA desenvolveu o relacionamento em âmbito estadual para suprir a demanda de crescimento dos cursos à distância, onde parte dos docentes do programa atua junto à Universidade Aberta do Brasil/CAPES e o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), através de um consórcio estabelecido entre instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro, lecionando e coordenando disciplinas pedagógicas no ensino de licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática, Turismo e Física e orientando tutores e alunos, além de realizar visitas de campo nos pólos do Estado.

Gráfico 03: A Evolução dos Cursos de Graduação a Distância da UFRRJ



Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Gestão da UFRRJ 2015-2018.

O Gráfico 03 demonstrou a evolução do Consórcio Cederj na UFRRJ, obtida nos cursos à distância de Administração e Turismo, durante o período 2015-2018.

Analisamos a seguir, o crescimento dos cursos stricto sensu de pós-graduação na UFRRJ, traçando um panorama desde a década de 1960 até 2018. Lembrando que, a partir de 2010, as IFs começaram a ser implantadas nas regiões brasileiras, havendo uma estratégia das

Universidades Públicas na expansão dos cursos de pós-graduação para o atendimento desse grupo em formação na graduação.

A Tabela 07, situada a seguir, objetiva demonstrar a visualização desse contexto na Área da Educação Superior:

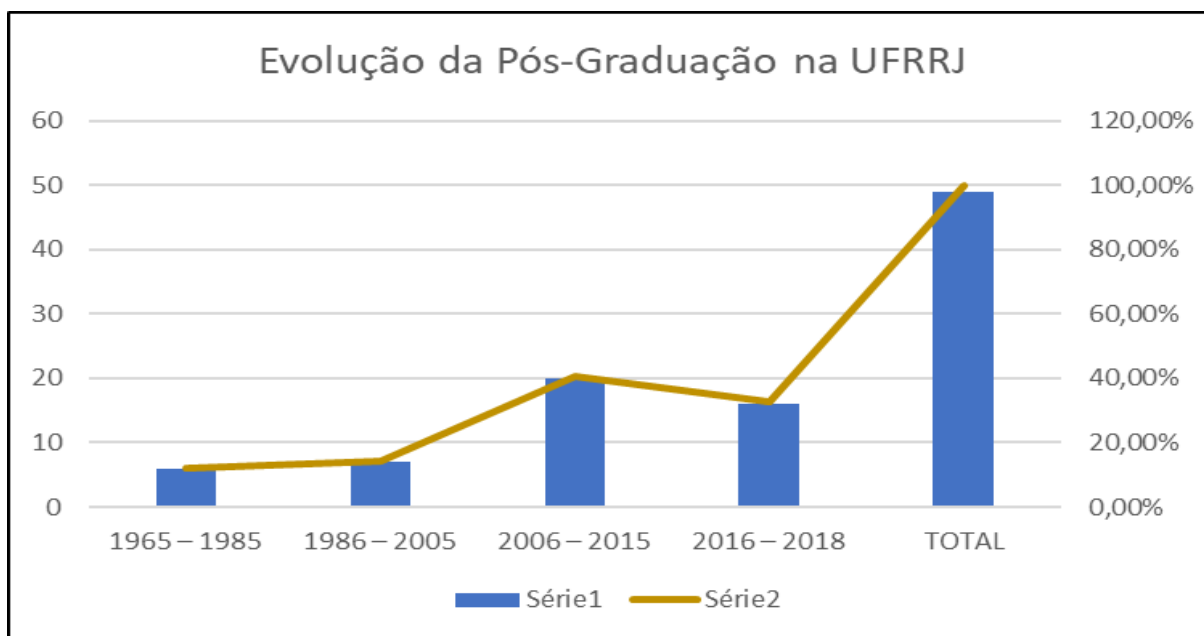
Tabela 07: Panorama da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFRRJ 2015-2018

Período de criação dos Cursos de PG	Nº de cursos Pós-Graduação	F% Cursos Período de criação
1965 – 1985	06	12,24%
1986 – 2005	07	14,28%
2006 – 2015	20	40,82%
2016 – 2018	16	32,66%
TOTAL	49	100%

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Gestão da UFRRJ 2015-2018.

Vemos que, no período compreendido entre 2006-2015, a criação de cursos de pós-graduação teve uma taxa de crescimento de 40,82% em 09 anos consecutivos. Entre o período de 2016-2018, a taxa de crescimento na UFRRJ foi de 32,66%, no período compreendido de 02 anos.

Gráfico 04: Panorama da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFRRJ 2015-2018



Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Gestão da UFRRJ 2015-2018.

O Gráfico 04 demonstrou o salto de crescimento linear serial na criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UFRRJ, principalmente nos governos de 2006-2015, no governo do Partido dos Trabalhadores, através de políticas de inclusão de discentes.

Acompanhamos agora, a relação existente entre os discentes inscritos, selecionados e aprovados no PPGEA – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, desde sua criação, conforme segue:

Tabela 08: Demonstrativos de número de inscritos, matriculados e titulados no PPGEA

Período 2003-2018

Turma	Inscritos	Selecionados	Titulados
2003	80	69	---
2004	35	18	1
2005	Não abriu turma		67
2006-1	79	35	16
2006-2	23	21	
2007-1	91	35	6
2007-2	126	35	
2008-1	89	35	45
2008-2	111	35	
2009-1	116	35	47
2009-2	98	35	
2010-1	136	41	77
2010-2	141	33	
2011-1	111	45	71
2011-2	51	11	
2012-1	47	30	52
2012-2	81	39	
2013-1	Não abriu turma		63
2013-2	139	80	
2014-1	47	36	49
2014-2	103	47	
2015-1	Não abriu turma		61
2015-2	134	35	
2016-1	212	32	58
2016-2	190	77	
2017-1	Não abriu turma		44
2017-2	213	82	
2018-1	243	59	70
2018-2	255	27	
TOTAL	2.951	1.027	727

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016.

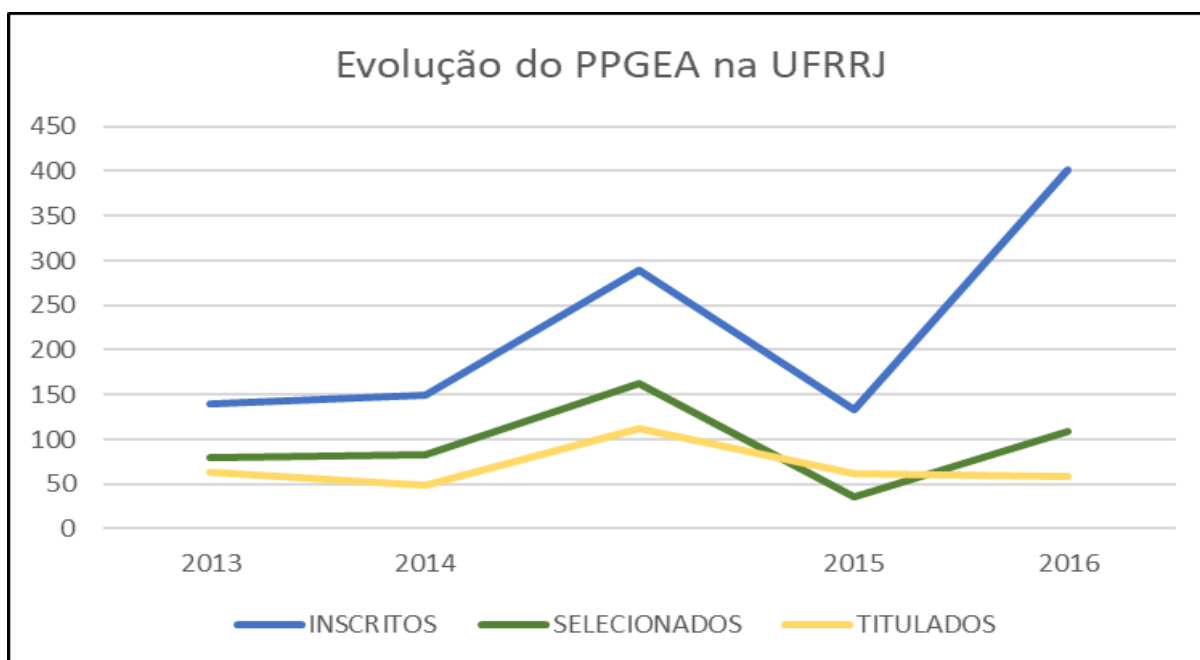
Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2015-2018.

Podemos notar que, nos dois últimos anos do quadriênio 2015-2016, ocorreu um crescimento na relação entre inscritos, matriculados e titulados do PPGEA, resultando em 536, 144 e 119 respectivamente. Equivalente a uma taxa de crescimento de 85,46% nos inscritos e 6,25% nos titulados.

Esses índices demonstram a articulação da equipe do PPGEA, na reestruturação do programa para atender aos quesitos da avaliação da CAPES, referente ao quadriênio 2013-2016, procurando manter a evolução do curso e progredir para o Conceito: 04, chegando ao Doutorado.

A seguir, vamos observar o Gráfico Demonstrativo desse crescimento:

Gráfico 05: Inscritos, Matriculados e Titulados no PPGEA, Quadriênio 2013-2016



Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016.

Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2015-2018.

O Gráfico 05, demonstrou o crescimento linear ocorrido no período 2015-2016, quando o curso se reestruturou para a avaliação quadrienal realizada pela CAPES.

Vamos analisar agora a relação entre o número de inscritos, matriculados e defesas realizadas no PPGEA:

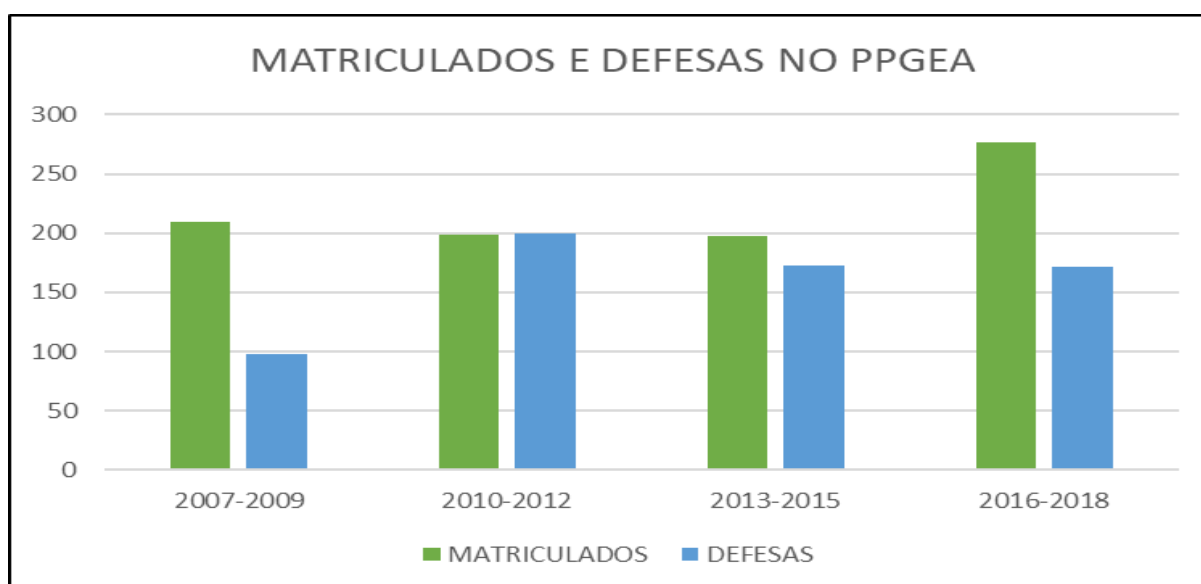
Tabela 09: Número de Inscritos, Matriculados e de Defesas 2003-2018

Período	Inscritos	Matriculados	Titulados
2003-2006	217	143	84
2007-2009	631	210	98
2010-2012	567	199	200
2013-2015	423	198	173
2016-2018	1.113	277	172
TOTAL	2.951	1.027	727

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016.
Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2015-2018.

Ao examinarmos a Tabela 09, observamos a evolução de crescimento quadrienal de 2013-2016, no número de dissertações e defesas, de 98 em 2009 para 172 entre 2015-2016. O que corresponde ao crescimento de 75,51% no número de dissertações defendidas.

Gráfico 06: Número de Inscritos, Matriculados e de Defesas 2003-2018



Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016.
Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2015-2018.

Conforme demonstrou o Gráfico 06 em colunas, houve crescimento no número de dissertações e defesas no PPGEA durante o período quadrienal 2013-2016.

Prosseguindo a pesquisa, vamos analisar os pólos de atuação do PPGEA nas regiões brasileiras, onde o programa do curso se ampliou, principalmente, nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, onde ocorreu a escassez de cursos de especialização e Stricto Sensu:

Quadro 03: PÓLOS/INSTITUTO DO PPGEA/UFRRJ (2003 – 2012)

Pólos/Instituto	Região	Sede Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-MEC/Instituto	Ano 2003-2010	Ano 2011-2012
I	Sudeste	UFRRJ/RJ	X	
II	Centro Oeste	Urutaí/GO	X	
III	Nordeste	Vitória de Santo Antão/PE	X	
IV	Sul	Sertão/RS	X	
V	Norte	Manaus Centro/AM	X	
		Castanhal/PA		
Mato Grosso	Centro Oeste	Cáceres		X
Acre	Norte	Rio Branco		X
Rondônia	Norte	Porto Velho		X
Amapá	Norte	Macapá		X

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016.

Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2003-2012.

Conforme demonstrou o Quadro 03, do período da sua implantação até 2012, o PPGEA estabeleceu uma estratégia de ampliação para manter fixação em todas as regiões brasileiras, destacando a Região Norte, onde os cursos de especialização e stricto sensu possuem acessibilidade dificultada e a população é mais carente de recursos.

Vamos demonstrar a ampliação estratégica do PPGEA a partir do Quadro 04, que se encontra logo a seguir:

Quadro 04: PÓLOS/INSTITUTO DO PPGEA/UFRRJ (2013 – 2016)

Pólos/Instituto	Região	Sede Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- MEC/Instituto	Ano 2013-2014	Ano 2015-2016
I	Sudeste	UFRRJ/RJ	X	
II	Centro Oeste	Urutaí/GO Cáceres/MT	X	
III	Nordeste	Vitória de Santo Antão/PE Maranhão/MA	X	
IV	Sul	Sertão/RS	X	
V	Norte	Manaus Centro/AM Castanhal/PA	X	
Minas Gerais	Sudeste	Uberlândia/MG	X	
Espírito Santo	Sudeste	Vitória/ES	X	
São Paulo	Sudeste	Campinas/SP	X	
Pernambuco	Nordeste	Recife/PE	X	
Paraná	Sul	Curitiba/PR	X	
Rio Grande do Sul	Sul	Gramado/RS	X	
Rio Grande do Sul	Sul	Porto Alegre/RS	X	
R. Grande do Norte	Norte	Natal/RN	X	
Acre	Norte	Rio Branco/AC	X	
Rondônia	Norte	Porto Velho/RO	X	
Amapá	Norte	Macapá/AP	X	
Tocantins	Norte	Palmas/TO		X
Pará	Norte	Belém/PA		X
Roraima	Norte	Boa Vista/RR		X
Bahia	Nordeste	Salvador/BA		X
Alagoas	Nordeste	Maceió/AL		X
Piauí	Nordeste	Teresina/PI		X
Ceará	Nordeste	Fortaleza/CE		X
Brasília	Centro Oeste	Brasília/BR		X
Santa Catarina	Sul	Florianópolis/SC		X

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016.

Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2013-2016.

O Quadro 04, demonstrou que apesar do PPGEA se destacar por ser um dos poucos programas de pós-graduação inseridos na Região Norte do Brasil, ele também tem buscado ampliação para a Região Nordeste. No final do quadriênio 2013-2016, o PPGEA abrangia 25 dos 38 pólos de atuação dos Institutos Federais brasileiros.

Figura 02: Ampliação do PPGEA nas Regiões Brasileiras



Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Mapa Político, Base Cartográfica Contínua do Brasil (BCIM), versão 4, 2014, disponível em: www.ibge.gov.br, acesso em: 11/09/2019.

SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2013-2016.

Pelo mapa político brasileiro da Figura 02, podemos observar que, ao final do quadriênio 2013-2016, o PPGEA atuava dentro de pólos em todas as regiões brasileiras, cobrindo principalmente, as regiões Centro Oeste e Norte do Brasil.

Quadro 05: Comparativo de Avaliações do PPGEA realizadas pela CAPES 2007-2013
RELATÓRIOS DOS TRIÊNIOS 2007, 2010, 2013

QUESITOS (Indicadores/Avaliação da CAPES)	2007	2010	2013
Proposta do Programa	Bom	Regular	Bom
Corpo docente	Bom	Bom	Bom
Corpo discente, Teses e Dissertações	Bom	Regular	Bom
Produção Intelectual	Regular	Fraco	Fraco
Inserção Social	Bom	Regular	Muito bom
Conceito final	Conceito 3	Conceito 3	Conceito 3

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016.

Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2007-2013.

Até o ano de 2013, a Comissão da CAPES realizava avaliações trienais. A partir deste exercício, a Comissão da CAPES passou a avaliar os cursos de pós-graduação pelo período quadrienal, conforme observamos no prosseguimento do Quadro 06 abaixo:

Quadro 06: Comparativo de Avaliação do PPGEA realizada pela CAPES 2013-2017
 TRIÊNIO 2013 e QUADRIÊNIO 2017 (período 2013-2016)

QUESITOS (Indicadores/Avaliação da CAPES)	TRIÊNIO 2013 DA CAPES	QUADRIÊNIO 2017 DA CAPES	
Proposta do Programa	Bom	Bom	
Corpo docente	Bom	Bom	
Corpo discente, Teses e Dissertações	Bom	Bom	
Produção Intelectual	Fraco	Regular	
Inserção Social	Muito bom	Muito Bom	
Conceito final	Conceito 3	Conceito 3	

Fonte: SAMPAIO, Marize Setubal, Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, Dissertação de Mestrado, 2016.

Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2013-2016.

O Quadro 06, demonstra os resultados da primeira avaliação quadrienal, período 2013-2016, realizada no PPGEA pela Comissão da CAPES. Vemos que apesar do programa ter melhorado a sua Produção Intelectual, ter avançado no aspecto da Inserção Social e ser considerado de boa qualidade de ensino-aprendizado; o mesmo, não conseguiu alcançar o Conceito 4 para iniciar seu projeto de Doutorado.

Figura 03: Processo de Avaliação realizado pela Comissão da CAP



Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017.

Elaborado pelo autor em: 12/09/2019.

Observando o fluxograma da Figura 03, vemos as etapas do procedimento de avaliação dos cursos de pós-graduação realizadas pela Comissão instituída pela CAPES.

A análise sintética da Avaliação Quadrienal 2013-2016 realizada pela comissão técnico-científica da CAPES no PPGEA e os conceitos dos parâmetros da ficha de avaliação, se encontram demonstrados logo abaixo, juntamente com as críticas referentes ao processo conduzido da verificação dos dados averiguados que foram apontados nos Apêndices desta pesquisa.

Ressaltou-se neste estudo a importância histórica, social, política e educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ para a capacitação crítica e para a qualificação de mestres em educação no Brasil, notadamente em regiões de difícil acesso, em áreas agrícolas e na fronteira do Brasil, notadamente na região Norte do País. Sua contribuição na área de educação agrícola, educação ambiental, cidadania, educação indígena, educação do campo, educação inclusiva, etnoconhecimento, educação crítica, gestão democrática e avaliação educacional, dentre outros temas congêneres está presente nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, nas instituições federais, estaduais e municipais, como um todo. O programa possui uma grande relevância no entorno da UFRRJ, notadamente na capacitação de mestres para a educação básica, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, região que precisa de estudos e investimentos sociais e educacionais.

3.5 - Análise Sintética da Avaliação do PPGEA

Analisando os quesitos da ficha de avaliação do PPGEA, visualizamos os dados principais referentes ao programa:

1 – Proposta do Programa

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação	Reconsideração
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta	50.0	Bom	Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30.0	Muito Bom	Muito Bom
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10.0	Muito Bom	Muito Bom
1.4. Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores e professores para o ensino superior.	10.0	Bom	Bom

Avaliação **Reconsideração** **CONCEITO DA COMISSÃO** Bom Bom

A Proposta do Programa recebeu o conceito BOM, valorizando-se que há empenho em disponibilizar os diferentes dados do Programa. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>, acesso em: 11/09/2019)

Resultaram os seguintes destaques, no que se refere aos pontos fortes do Programa do PPGEA:

1) IMPACTO científico e técnico em Instituições Federais de Ensino que atuaram nos níveis médio, técnico e superior tecnológico. A maior parte dos mestres formados pelo PPGEA pertencia aos quadros docentes e técnicos dos Institutos Federais de Educação Tecnológica. A titulação de mestre permitiu aos educadores egressos do PPGEA assumirem o papel de orientadores de bolsistas de iniciação científica nos níveis em que atuam, sendo muitas vezes protagonistas no processo de implantação de programas de bolsas institucionais, organização de eventos científicos e edição de publicações locais. Um grande número de mestrados e mestres (egressos) do programa ocupou lugar de destaque na gestão das instituições de ensino técnico e tecnológico, havendo entre eles Reitores, Pró-reitores e Diretores de escola. Neste sentido, as ações do PPGEA foram de importante função nas propostas de desenvolvimento técnico e científico nacional, o que também se expressa em suas linhas de pesquisa. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatoriodedados>, acesso em: 11/09/2019)

2) ABRANGÊNCIA territorial, cobrindo todo o território nacional, com destaque para as regiões Norte e Centro Oeste, que sabidamente carecem de investimentos educacionais em níveis de pós-graduação; anterior à proposta dos Mestrados e Doutorados de interiorização (MINTER e DINTER), o PPGEA, em seus dez anos de existência e em especial nos últimos anos, recrutou, selecionou e formou educadores que atuam em regiões distantes dos polos educacionais de seus estados; para fins de avaliação, destacamos a oferta do programa para candidatos dos estados de Roraima, Rondônia, Acre, Amapá, Mato Grosso, Amazonas, Pará e Goiás, fora das capitais, em municípios situados entre 300 e 1.000 km das metrópoles estaduais. O convênio Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC-MEC que sustenta o programa, e a metodologia de pedagogia da alternância, adotada e desenvolvida ao longo de dez anos, permitiram e viabilizaram a formação de mestres em educação em escala nacional, atendendo à realidade do Brasil em suas regiões remotas, participando das políticas públicas de desenvolvimento territorial. Para assegurar a permanente reflexão de docentes e discentes sobre a metodologia da alternância, ratificando e retificando os rumos do Programa, foram realizados seminários específicos sobre o tema, com a participação de professores convidados de

instituições nacionais e internacionais. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatoriodedados>, acesso em: 11/09/2019)

3) **AMPLIAÇÃO** dos horizontes cognitivos dos docentes do Programa, através do exercício de aulas e orientações com mestrandos oriundos de regiões remotas do Brasil, apresentando problemáticas relacionadas aos diversos locais, com a emergência de questões de etnicidade, identidade, meio ambiente e especificidade dos processos sócio produtivos, em jogo na definição de estratégias educacionais. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatoriodedados>, acesso em: 11/09/2019)

4) **INTERDISCIPLINARIDADE** forte, caracterizada pela atuação conjunta de doutores de áreas distintas; em ação articulada com os doutores em educação, o programa aglutinou em seu corpo docente Doutores com formação em psicologia, ciências sociais, filosofia, ciências ambientais, biologia, agronomia, ciências de alimento, zootecnia; os docentes atuaram em regime de compartilhamento na docência dos módulos e orientação e co-orientação, assegurando a realização de projetos interdisciplinares.

Na estrutura modular do curso os docentes integraram seus trabalhos no ensino e na avaliação de disciplinas no módulo II, trabalhando conjuntamente na mesma disciplina e organizando seminários, o que visa reforçar o exercício da interdisciplinaridade.

Os trabalhos neste módulo incluíram atividades de campo, com viagens para conhecimento e reconhecimento de experiências interdisciplinares em território nacional, especialmente nas áreas de ensino agrícola, ensino na produção animal, ensino na produção vegetal, ensino na agroindústria e na relação entre a educação, meio-ambiente, vida e desenvolvimento social sustentável.

Os docentes do programa conquistaram espaços em publicações de caráter interdisciplinar como autores e consultores de revistas e fóruns de debate, o que ficou evidente no significativo incremento da produção técnica e atividades complementares dos docentes do Programa.

Para compensar a raridade de veículos que promoveram a convergência dos dois domínios: educação e agronomia, o programa organizou e editou sua Revista própria (RETTA), com a participação de pesquisadores do programa e os externos a ele. (Fonte: BRASIL, CAPES,

Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatoriodedados>, acesso em: 11/09/2019)

5) INOVAÇÃO METODOLÓGICA e DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, como decorrência das características anteriormente mencionadas. Além da própria metodologia da alternância no ensino de Pós-graduação, utilizada pelo programa, que foi inovadora, as dissertações de mestrado defendidas se pautaram, em seu grande número, pelo desenvolvimento e avaliação de processos de aprendizagem significativa e na pedagogia de projetos, resultando em procedimentos adotados pelos egressos em seu retorno à instituição de origem. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatoriodedados>, acesso em: 11/09/2019)

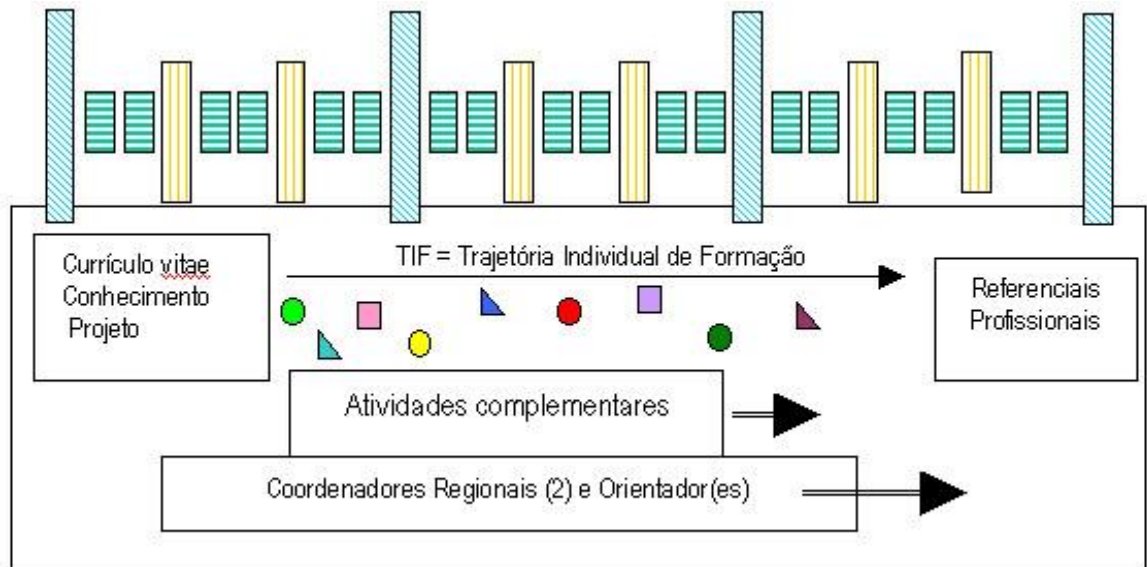
Estrutura do Programa

O mestrado no regime de formação por alternância tem a duração de 18 meses, divididos em 05 módulos:


- **Módulo I:** de construção, reforço, revisão e atualização do saber e fazer pedagógico;
- **Módulo II:** de revisão, atualização e construção do saber e fazer profissional;
- **Módulo III:** de estágios;
- **Módulo IV:** de trabalho individual;
- **Módulo V:** de avaliação do candidato.

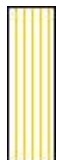
Nesta modalidade de formação os períodos serão alternados entre o Centro de Formação e a Instituição do candidato.


Figura 04: Arquitetura de Formação do Programa



Legendas:

 As 16 semanas nos CEFETs regionais serão organizadas, abordando-se os eixos temáticos através de aulas; grandes conferências, reflexões sobre os temas transversais, trabalhos em pequenos grupos, trabalhos individuais, debates.

 Nesta semana, haverá conferências com temas que permeiam todos as áreas do mestrado (aulas virtuais).

 As semanas na Instituição, os alunos, irão utilizar suas atividades docentes com “laboratório”, realizando seus trabalhos individuais solicitados durante a semana no Centro e por seu orientador (atividades complementares por área).

Fonte: BRASIL, UFRRJ, PPGEA, <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/>, acesso em 13/09/2019.

A primeira semana de atividades dos candidatos dentro do programa se realiza na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sendo reservada como uma semana de encontros, descobertas, reflexões e conhecimento, tanto no individual, como no coletivo (colegas, professores, orientadores, funcionários), também do meio físico, bem como dos métodos que serão utilizados durante o processo, e das normas e regras a que os candidatos estarão submetidos durante o período de formação.

Durante esta semana, os candidatos trabalharão assistidos por seus orientadores na elaboração de sua Trajetória Individual de Formação (TIF). Assim, num primeiro momento serão listados todos os possíveis elementos do indivíduo que possibilitem contribuir decisivamente para organização e planejamento do processo de formação individual. Ainda, dentro desta semana e numa segunda fase, esses dados serão analisados e interpretados por um comitê pedagógico do programa, e que conjuntamente com o candidato, estabelecerão a sua TIF. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, PPGEA, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/>, acesso em 13/09/2019)

Algumas questões a serem levantadas quando da elaboração da Trajetória Individual de Formação:

- 1) As razões pessoais que levaram o candidato a se apresentar ao programa de formação.
- 2) Seus objetivos e suas expectativas com relação ao programa.
- 3) Um diagnóstico sobre seu domínio e atualização na sua área de conhecimento. (Disciplina ou disciplinas lecionadas).
- 4) Um diagnóstico sobre seu domínio e atualização nas áreas de conhecimento de domínio conexo.
- 5) Sua condição profissional no tocante ao saber e ao fazer pedagógico.
- 6) Domínio dos métodos, do instrumental e das ferramentas profissionais e pedagógicas dentro de sua área de atuação.
- 7) A eleição ou a escolha de um tema para o desenvolvimento de um trabalho pessoal, e que será apresentado ao final do programa de formação.
- 8) Suas projeções e expectativas futuras.
- 9) Levantamento e descrição dos principais meios e métodos que serão utilizados durante o período de formação.
- 10) Relato sobre sua experiência docente.
- 11) Pontos comuns e divergentes entre o projeto pessoal e o projeto institucional.

- 12) Sua representação sobre a escola, a educação e suas funções dentro da sociedade.
- 13) Sua bibliografia de base (pedagógica e profissional).
- 14) Seu conhecimento de outras línguas.
- 15) Seu conhecimento de informática.
- 16) Sua capacidade de compreender e interagir com cultura diferente da sua.
- 17) Sua representação sobre questões de interesse público e privado.
- 18) Sua representação sobre os jovens e seu comportamento.

(Fonte: BRASIL, UFRRJ, PPGEA, <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/>, acesso em 13/09/2019)

Tutoramento e Acompanhamento

Quanto ao tutoramento, sugere-se 02 (dois) orientadores, já que o programa possui duas vertentes, uma profissional e uma investigativa. Estas vertentes estarão bem definidas na TIF de cada mestrando.

Um dos orientadores estará representado pelos Coordenadores Regionais, este terá um caráter gestor, procurando auxiliar os mestrandos a realizar seus trabalhos através de contatos com especialistas, bibliografias etc.

O segundo orientador será um especialista (auxiliado ou não por um especialista pedagógico) que atuará, auxiliando o mestrando a desenvolver sua investigação.

O acompanhamento das atividades solicitadas pelos especialistas e pela Coordenação ocorrerá durante as Semanas de Formação.

Os instrumentos utilizados para esse acompanhamento serão os mais variados:

- meios eletrônicos;
- um memorial descritivo das suas atividades, destacando os avanços em sua TIF, bem como as dificuldades encontradas;
- trabalhos individuais indicados para melhorar seus conhecimentos técnicos (atividades complementares);
- trabalhos teóricos/práticos solicitados durante as Semanas de Formação;
- seminários socializando os avanços de sua TIF e de seu trabalho de investigação

(dissertação). (Fonte: BRASIL, UFRRJ, PPGEA, <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/>, acesso em 13/09/2019)

Sistema de Avaliação

A avaliação dos assuntos correspondentes aos diferentes eixos temáticos se levará a cabo através de exames finais e do desempenho atingido nas distintas atividades do programa. Para a obtenção do título de Mestre será requerida a aprovação em todos os assuntos e atividades que compõem o programa, assim como a defesa de um Projeto de Dissertação de Mestrado, que será avaliado por uma banca de 03 (três) membros. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, PPGEA, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/>, acesso em 13/09/2019)

Perfil do Trabalho de Investigação

A dissertação se constituirá em um aporte original de investigação sobre temas referentes à problemática das escolas agrícolas. (Fonte: BRASIL, UFRRJ, PPGEA, <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/>, acesso em 13/09/2019)

2 – Corpo Docente

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação	Reconsideração
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	15.0	Muito Bom	Muito Bom
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30.0	Bom	Bom
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os	30.0	Bom	Bom docentes do programa.
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.	10.0	Insuficiente	Bom
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente	15.0	Muito Bom	Muito Bom

Avaliação **Reconsideração** **CONCEITO DA COMISSÃO** Bom Bom

O Corpo Docente mereceu o conceito BOM, tendo em vista a dependência de docentes colaboradores para as atividades de docência e orientação. O corpo docente (permanentes e colaboradores) tem formação em educação e em áreas afins como também nas áreas de exatas e agrárias, o que é compatível com o perfil do curso e do público atendido. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>, acesso em: 11/09/2019)

O PPGEA baseado nos princípios de uma gestão participativa e dialógica tem por base na sua política acadêmica garantir a equidade de seus membros nos processos decisórios e nas

dinâmicas institucionais. Os órgãos de colegiado do PPGEA foram constituídos com base na Deliberação N°. 24, de 19 de abril de 2011, que aprovou o Regulamento do Curso, o qual no ano de 2013, recebeu incorporações do Regulamento da Câmara de Pós-Graduação da UFRRJ, passando a estruturar-se em dois Colegiados (Pleno e Executivo). O Colegiado Pleno foi composto por todos os professores permanentes e colaboradores, representantes dos técnicos administrativos e discentes. O Colegiado Executivo foi composto pela Coordenação do Programa (eleita pela comunidade acadêmica do Programa), pelos professores representantes das cinco áreas de concentração do Programa (eleitos pelas referidas áreas), representante dos discentes (eleito pelo corpo discente) e representante dos técnicos administrativos (eleito pelos seus pares).

O quadro docente do Programa para o triênio 2013-2015 foi reestruturado, obedecendo aos parâmetros de credenciamento e descredenciamento da UFRRJ e da CAPES, associado à política de autoavaliação, o Programa se encontra seguindo uma política de descredenciamento, recredenciamento e credenciamento dos docentes, objetivando alcançar os níveis de excelência estabelecidos como meta do Programa.

O credenciamento dos Docentes do PPGEA foi feito a partir de normas específicas, as quais deveriam obedecer aos critérios mínimos estabelecidos no regulamento do Programa, em consonância com a Normativa para Credenciamento de Docentes dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFRRJ.

Em 2017, o PPGEA contava com 29 (vinte e nove) Docentes Permanentes e 09 (nove) Docentes Colaboradores. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatoriodedados>, acesso em: 11/09/2019)

Quadro 07: Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) da UFRRJ

Qualificação	Peso	Total	IQCD
Doutores (D)	5	965	4.825
Mestres (M)	3	241	723
Especialistas (E)	2	14	28
Graduados (G)	1	20	20
Total	1.240	5.596	
IQCD = 4,51			

Fonte: UFRRJ, Relatório de Gestão 2016, COTIC, PROAD/Departamento de Pessoal e CODIN/NERIN, 2016, acesso em 11/09/2019.

No final do quadriênio 2013-2016, o Índice de Qualificação do Corpo Docente da UFRRJ foi de 4,51, considerado excelente, tendo em vista de que o padrão máximo é 5. A UFRRJ tinha 965 Docentes nesse padrão, gerando um peso de 4.825, conforme demonstrou o Quadro 07. Entretanto, o Corpo Docente do PPGEA foi considerado insuficiente em um dos itens do quesito por possuir Docentes Colaboradores em sua composição estrutural.

3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação	Reconsideração
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20.0	Muito Bom	Muito Bom
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	10.0	Muito Bom	Muito Bom
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	40.0	Fraco	Fraco
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20.0	Muito Bom	Muito Bom
3.5. Participação de discentes em projetos de pesquisa	10.0	Muito Bom	Muito Bom

Avaliação **Reconsideração** **CONCEITO DA COMISSÃO** Bom Bom

No tocante ao Corpo Discente, Teses e Dissertações, o conceito do Programa foi BOM, destacando-se: a quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; a distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas, no período de avaliação, em relação aos docentes do Programa; e a participação de discentes em projetos de pesquisa. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>, acesso em: 11/09/2019)

As dissertações de mestrado e orientações desenvolvidas junto ao PPGEA, permitiram o amadurecimento de linhas de pesquisa na UFRRJ que resultaram na criação de um Programa de Mestrado Profissional em Agricultura Orgânica - PPGA O.

A atuação do PPGEA junto a SETEC-MEC repercutiu no Ministério da Educação, e o Programa foi convidado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a implementar projetos que culminaram com a criação da Licenciatura em Educação

do Campo (LICA), e a formação de um Núcleo temático de pesquisas sobre o mesmo tema. Este processo contou com a participação dos professores e mestres do PPGEA que realizaram projetos de pesquisa e extensão em escolas rurais e do campo, notadamente nos municípios da Baixada Fluminense e Região Serrana do Rio de Janeiro, sendo inclusive a UFRRJ contemplada com editais da CAPES e CNPq nesta área. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatoriodedados>, acesso em: 11/09/2019)

Neste quesito, existiu divergência de dados entre o considerado na avaliação e os dados das teses e dissertações enviadas ao sistema CAPES:

No quadriênio, o Programa produziu 58 dissertações. Do total de saída de alunos, 89,5% se deu por titulação, com o conceito MB. Do total de concluintes no período, 90,7% foram orientados por docentes permanentes, índice considerado MB. O número de titulados no quadriênio foi de 6,5%, o que resulta num conceito MB para este indicador. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>, acesso em: 11/09/2019)

Entretanto, observando a Tabela 09: Demonstrativos de Número de Inscritos, Matriculados e Titulados no PPGEA no período de (2003-2018, p. 61), vemos que foi considerado como quantitativo de dissertações, apenas o resultante em 2016. Quando somados os totais do quadriênio (2013-2016), apuramos 231 dissertações no total. Mesmo assim, o índice acima de 5, foi considerado Muito Bom em relação a média de dissertações na Área da Educação.

Apesar disso, a qualidade das Teses e Dissertações foi considerada Fraca, por haver a participação de discentes da graduação das IES na produção científica; dessa forma, a Comissão da Capes definiu o Conceito: Bom.

Vale ressaltar aqui, que mesmo após o pedido de reconsideração pelo PPGEA, esse fato não foi observado e os resultados do quesito continuaram os mesmos. (Fonte: BRASIL. CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>>, acesso em: 11/09/2019)

4 – Produção Intelectual

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação	Reconsideração
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	60.0	Insuficiente	Insuficiente
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30.0	Regular	Regular
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	5.0	Bom	Bom
4.4. Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	-	Não Aplicável	Não Aplicável
4.5. Produção não centralizada no mesmo veículo.	5.0	Muito Bom	Muito Bom
CONCEITO DA COMISSÃO		Avaliação Regular	Reconsideração Regular

A Produção Intelectual do Programa, em comparação com os parâmetros da Área de Educação, que nesse quesito tem peso 6 e 3 respectivamente, foi avaliada como Insuficiente e Regular, o que reforça a necessidade de publicações bem qualificadas pelos Docentes Permanentes do PPGEA. Neste caso, a média é calculada considerando apenas as produções relevantes B1, B2. Conforme evidenciamos no quesito Corpo Docente, o PPGEA possui 29 Docentes Permanentes; sendo assim, a produção deve atingir pelo menos 3 produtos relevantes/docente anuais, peso das publicações qualificadas. Nesse quesito, não houve pedido de reconsideração. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>, acesso em: 11/09/2019)

5 – Inserção Social

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação	Reconsideração
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	50.0	Muito Bom	Muito Bom
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação	Reconsideração
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.0	Bom	Bom
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20.0	Muito Bom	Muito Bom
Avaliação	Reconsideração	CONCEITO DA COMISSÃO	Muito Bom
			Muito Bom

Na Inserção Social, o conceito do programa foi Muito Bom, uma vez que se reconhece a participação de docentes em sociedades científicas, na composição de corpo editorial de

periódicos, em comissões externas e participação e atuação em eventos e na internacionalização das ações empreendidas. No quadriênio (2013-2016), o PPGEA manteve participação nos seguintes Países, apesar de não possuir Doutorado: França, República Dominicana, Uruguai, Caribe, Colômbia, Turquia, Grécia, Peru, Venezuela, Bolívia, Paraguai, Argentina e Espanha, ou seja, em toda a América Latina, praticamente. Nesse quesito, também não houve pedido de reconsideração por parte do Programa. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>, acesso em: 11/09/2019)

Parecer da comissão de área sobre o mérito do programa

Quesitos de Avaliação	Peso	Avaliação	Reconsideração
1 – Proposta do Programa	-	Bom	Bom
2 – Corpo Docente	15.0	Bom	Bom
3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações	35.0	Bom	Bom
4 – Produção Intelectual	35.0	Regular	Regular
5 – Inserção Social	15.0	Muito Bom	Muito Bom

Avaliação Reconsideração Nota 3 3

Tendo em vista que, a Comissão da CAPES nada reconsiderou em seu parecer. Foi emitida a mesma nota para o PPGEA: Conceito 3. (Fonte: BRASIL, CAPES, Plataforma Sucupira, Fichas de Avaliação do PPGEA, 2017, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>, acesso em: 11/09/2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada alcançou os objetivos propostos, tendo utilizado fontes primárias, secundárias e ferramentas dos aplicativos digitais.

Foi realizada a descrição dos pressupostos históricos e do crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, em especial na área de Educação, identificando as fases históricas e a evolução da Pós-Graduação Brasileira. Demonstrando este crescimento através de dados estatísticos, que apresentaram a evolução e o crescimento da Pós-graduação no Brasil até o ano de 2017.

Verificamos também, os pressupostos legais, teóricos e conceituais do processo de avaliação da Pós-Graduação na área de Educação da CAPES a partir de estudos bibliográficos e documentais, caracterizando a importância do papel de atuação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) nas áreas de Ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa científica e extensão.

Neste estudo, o foco foi o processo de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e a importância do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), sua história, proposta educacional, características, trajetória acadêmica e avaliações da CAPES.

O processo de avaliação da CAPES deveria considerar todos os produtos que a área de Educação tem a oferecer, que na Pós-graduação possui um perfil bem diferenciado, tendo em vista as diferentes áreas de conhecimento na formação profissional da graduação, além de possuir divergências culturais, econômicas e regionais que permeiam o Brasil. Dentre as diversas referências bibliográficas destacamos a dissertação de mestrado de SAMPAIO, (Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ, 2016), dando continuidade à sua pesquisa.

A avaliação dos programas de Pós-graduação ao longo de sua história, tendeu a se constituir por um conjunto de pesos e estatísticas matemáticas, gerando um gráfico de Curva de Gauss, que criou hierarquias onde foram considerados somente os padrões de normalidade e excelência. Identificamos que este modelo desvalorizou o processo da qualidade do ensino-aprendizado, causando assimetrias e distanciando as áreas de conhecimento, direcionando o docente para ações no âmbito do produtivismo acadêmico, cuja prioridade se enfatiza em publicações, criando assim, um verdadeiro congestionamento no “ranking” mais reconhecido:

L4, L3, A1, A2 e B1, B2; respectivamente, 75, 50, 100, 85 e 70, 55 pontos no extrato da CAPES.

Na área de Educação, o peso das avaliações da pós-graduação se mostra direcionado para a produção intelectual docente, cujo somatório em 2017 se constitui em 90 (noventa) pontos. Na produção de teses e dissertações discentes, a qualidade soma-se a 40 pontos. Com tais métricas, constamos a concepção avaliativa da CAPES baseada em índices positivistas, referenciando-se como uma instituição em sintonia com a meritocracia do sistema capitalista.

Ratificando esta lógica, no ano de 2017, a mínima pontuação para manter um programa de Doutorado Acadêmico no Ensino Público Superior - nota 4 (quatro), foi de 130 (cento e trinta) pontos; bem divergente da pontuação mínima do Doutorado Profissional no Ensino Privado Superior, onde foram exigidos apenas 79 (setenta e nove) pontos, no mínimo. Esses pontos das avaliações foram levados em conta na avaliação da comissão da CAPES, apenas quando os itens dos quesitos ganharam conceito Bom ou Muito Bom pelos avaliadores da comissão. Sendo descartados quando avaliados com indicação de Fracos ou Insuficientes, conforme os parâmetros estabelecidos pela CAPES na Avaliação da Área da Educação.

O mesmo procedimento foi aplicado pela comissão da CAPES com relação aos Índices Bibliométricos da produção intelectual docente, no momento em que ocorreu na elaboração a participação de docentes colaboradores no quadro permanente dos programas avaliados.

Nesse sentido o PPGA, que sempre possuiu quadro histórico de tradição dentro da UFRRJ por ser ligado ao Instituto de Agronomia, veio procurando reestruturar sua equipe acadêmica, de forma a obter os melhores níveis de ensino-aprendizado, com docentes permanentes de alto índice de qualificação profissional, considerando as exigências de pontuação da área de Ensino Superior – peso 6, equivalente ao mínimo de 60% do Corpo Docente especializado no Doutorado, cuja qualificação possui o peso máximo de 5 (cinco).

O processo de avaliação da CAPES foi parametrizado por critérios consolidados em um Documento de Área da Educação, dividido nas seguintes seções: considerações gerais sobre o estágio atual da área (pertinente ao avanço dos programas), requisitos e orientações sobre as propostas de novos cursos (proposta do curso, corpo docente, atividades de pesquisa, produções intelectuais e infraestrutura de ensino e pesquisa, separadas por Mestrado, Doutorado, e Mestrado Profissional), considerações gerais sobre as avaliações anteriores, considerações sobre o Qualis Periódicos, fichas de avaliação para Mestrado Acadêmico (ME), Doutorado (DO) e Mestrado Profissional (MF), considerações e definições sobre Internacionalização (inserção

internacional com os aspectos que levam um programa a atingir padrões de excelência (notas seis e sete).

As fichas de avaliações fazem a apresentação detalhada dos critérios que compõem a avaliação dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, constando os seguintes parâmetros enumerados: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social.

Na avaliação quadrienal de 2013-2016, realizada pela comissão da CAPES em 2017, o PPGEA contava nesse período com 29 (vinte e nove) docentes permanentes e 09 (nove) docentes colaboradores, que totalizaram 38 (trinta e oito) docentes em seu quadro geral. A UFRRJ, ampliou sua Pós-Graduação em uma taxa de crescimento de 26% no quadriênio (2013-2017), aumentando seus cursos *Stricto Sensu* de 38 para 48 cursos e seu Índice de Qualificação Docente foi igual à 4,51, nível de excelência quando comparado com as outras Universidades cadastradas no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Podemos destacar nela, dois cursos dentro da grande área da Educação, o Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) que iniciou em 2003 com o Mestrado Acadêmico, se expandindo para todas as regiões do país, se destacando por atender principalmente às regiões Centro Oeste e Norte do Brasil, onde existe carência em cursos de especialização acadêmica e profissional. E embora, não tenha conquistado o Doutorado até o momento, mantém sua excelência no quesito de inserção social, possuindo inclusive, intercâmbio com praticamente toda a América Latina, exceto o México. E o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), que iniciou sua primeira turma de Doutorado Acadêmico em 2015.

O PPGEA destacou-se por sua expansão, com alcance e reflexo em todas as regiões do país, marcadamente com a prática da Pedagogia de Alternância e o respeito às diversidades dos seus discentes. Dentre as regiões mais contempladas pelo programa, as regiões Centro Oeste e Norte foram as mais impactadas, por guardarem algumas especificidades de carência em cursos de especialização acadêmica e profissional. Nesse sentido o PPGEA, teve o objetivo de oferecer oportunidades de especialização e qualificação profissionais para as classes trabalhadoras em cumprimento das metas principais do Plano Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Durante os períodos de avaliação trienal (2010-2013) e a primeira avaliação quadrienal (2013-2016), verificamos que o PPGEA se desenvolveu em sua reestruturação nos quesitos

estabelecidos pela CAPES; ainda assim, obteve o mesmo Conceito: 3 como resultado final da avaliação, mesmo após o Pedido de Reconsideração.

O PPGEA atingiu os aspectos qualitativos de Inserção Social, ampliação do Corpo Docente, formação acadêmica profissional e plataforma de dados digitais. Mas, o empenho permanente das coordenações do programa ao longo das gestões tem evidenciado as ações de mitigação das práticas desenvolvidas nas avaliações das comissões da CAPES, bem como o fortalecimento de ações exitosas.

Dentre elas destacamos que, o PPGEA precisa investir mais na produção acadêmica qualificada, dada a sua relevância nacional.

Outro aspecto a destacar na atuação do programa, foi a utilização da metodologia de formação baseada na Pedagogia de Alternância, característica que o diferencia dos demais programas avaliados.

Conforme disse Hadji, (2001, p. 15): “A avaliação em um contexto de ensino tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino”, ou seja, o objetivo principal das avaliações deveria ser colaborar acendendo para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizado e não exigir meramente o quantitativo da produção. Já Chauí, (2001, p. 190), versa sobre o aumento demasiado de horas-aula e a pressão sofrida tanto pelos docentes, quanto pelos discentes que se veem direcionados estritamente para as ações produtivistas nos Mestrados e Doutorados, devido a esse tipo de avaliação pela quantidade de publicações, colóquios, congressos e a multiplicação de comissões e construções de relatórios para o atendimento das exigências dos parâmetros constantes nesses quesitos.

Vale aqui minha discordância, com esses parâmetros numéricos pré-estabelecidos das avaliações da CAPES e com as divergências injustas de análise que foram cometidas nos resultados desse tipo de avaliações, principalmente na Educação, onde foram cobrados indicadores mais elevados padronizados pelo ensino Europeu. O nosso posicionamento avesso às comparações entre continentes e países deve-se às distintas realidades culturais, econômicas, políticas e sociais, as quais se distanciam da avaliação no âmbito formativo.

Nesta última Avaliação Quadrienal 2013-2016, a UFRRJ sofreu o descredenciamento de 04 (quatro) cursos *Stricto Sensu*: o Mestrado em Administração, o Mestrado e Doutorado em Ciências Fisiológicas e o Mestrado em Zootecnia. Com isso, 02 (dois) programas de pesquisa foram descredenciados do sistema CAPES: os programas dos cursos de Administração e de Biologia II.

No que tange ao PPGEA, sua Inserção Social foi considerada Muito Boa; tendo em vista, sua formação ser baseada na Pedagogia de Alternância e na compreensão dos processos educacionais tecidos no cotidiano. Ressaltamos que apesar dos direcionamentos de políticas corporativas e de âmbito neoliberal a exemplo da construção e operacionalização do Relatório Delors, (1996, p.89-101), “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, o PPGEA pautou e tem prosseguido baseado na concepção progressista e dialógica da educação.

Durante seu desenvolvimento, o PPGEA se expandiu, atuando principalmente nas regiões brasileiras de difícil acesso pela população aos cursos de especialização – Centro Oeste e Norte do país, com estratégias de atendimento voltadas para os limites da Região Norte e seus adjacentes. Além de atender a formação da Educação Básica e Profissional, melhorando a qualificação técnica do país com práticas de Pedagogia de Alternância. Sendo assim, trabalhou para a diminuição das divergências de conhecimento e culturais das classes trabalhadoras da população brasileira, fazendo jus ao cumprimento dos objetivos apresentados na missão do PNPG (2011-2020).

Porém, o processo de avaliação da CAPES não considerou na análise das teses e dissertações do Corpo Docente a produção total (388 dissertações), pois não reconhece a produção docente quando existe a presença de autores da Graduação ou de outras IES nos índices bibliométricos.

O mesmo ocorreu na Produção Intelectual Docente, em decorrência da presença no programa de Docentes colaboradores, devido seu processo de expansão e a metodologia de Pedagogia de Alternância, seu principal diferencial entre os outros cursos da UFRRJ.

Como disse GOLDANI; NASCIMENTO, (2010, p. 105), as demandas por linhas de pesquisa e por produção, outrora à mercê do capricho individual, atualmente obedecem às influências de um cenário orientado para o mercado ainda indefinido, diante da reestruturação do sistema capitalista.

Ressaltamos a fundamental importância da presença do PPGEA/UFRRJ no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que além de ter se expandido por todo o Brasil, possui internacionalização em quase toda a América Latina e titula uma média de 60 (sessenta) mestres anualmente. São trabalhadores que se destacaram na área da Educação, desempenhando funções de membros das comissões universitárias, gestores setoriais, diretores de institutos, docentes em comunidades rurais, indígenas e quilombolas. Onde em sua maioria continuam dando prosseguimento às suas especializações, sendo apreciados e referendados nas classificações para Doutorado.

Neste sentido, esperamos que seja considerada a importância dessa pesquisa, objetivando a continuidade do levantamento desses dados para os períodos subsequentes, buscando a qualidade das informações do programa para as futuras avaliações que ainda estão por vir e gerando o pensamento crítico necessário, para trabalhar com adequação e consonância os diversos aspectos apresentados.

A CAPES publicou em sua página da Web, que pretende considerar, na próxima avaliação quadrienal (2016-2019), o sistema de autoavaliação dos cursos. Embora, não acreditemos que isso seja o suficiente na solução dos problemas do SNPG, temos esperança de que essa atitude possa contribuir, melhorando o processo das avaliações na Pós-graduação.

Por fim destacamos a relevância científica e acadêmica desta pesquisa que vem no sentido de auxiliar o planejamento estratégico do PPGEA para o quadriênio em exercício (2017-2020), sugerindo que novos estudos possam surgir para continuar a avaliação histórica do programa, na esperança que os novos critérios de avaliação anunciados em 2019 possam ser mais justos aos programas que têm uma função social, educativa e humana.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Conjuntura Nacional Avanços e Retrocessos**. XVIII Encontro Nacional, Documento Final, Goiânia, 07/12/2016.

BELLONI, Isaura. **Avaliação Institucional: um Instrumento de Democratização da Educação**. Linhas Críticas, v. 5, n. 9, Brasília, 1999, p.36-37.

_____. BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Plataforma Sucupira**, disponível em: <www.capes.gov.br/plataformasucupira>, acesso em: 14/08/2018.

_____. BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Classificação da produção intelectual**, [s.d.].c., disponível em: <www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentosdeapoio/classificacaodaproducaointelectual>, acesso em: 14/08/2018.

_____. BRASIL. CAPES, Nota Técnica 065/2014. **Define o Relatório de Autoavaliação Institucional**, Brasília, 04 de outubro de 2014.

_____. BRASIL. CAPES, Plataforma Sucupira, **Avaliação Quadrienal**, 2017, acesso em 06/09/2019.

_____. BRASIL. CAPES, Plataforma Sucupira, **Fichas de Avaliação do PPGEA**, 2017, <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/fichadeavaliacao>>, acesso em: 11/09/2019.

_____. BRASIL. CAPES, Plataforma Sucupira, **Orçamento 2012-2019**, disponível em: <www.capes.gov.br/plataformasucupira>, acesso em: 03/09/2018.

_____. BRASIL. CAPES, Plataforma Sucupira, **Relatório de Dados do PPGEA**, 2017, <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/relatoriodedados>>, acesso em: 11/09/2019.

_____. BRASIL. CAPES, **Sistema Nacional de Pós-Graduação**, disponível em <<http://capes.gov.br/snpg>>, acessado em 15/08/2018.

_____. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação**

continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), **Mapa Político**, Base Cartográfica Contínua do Brasil (BCIM), versão 4, 2014, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>, acesso em: 11/09/2019.

_____. BRASIL. MEC – Ministério de Educação e Cultura, **Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2021)**, 2014, disponível em: <www.mec.gov.br/pne>, acesso em: 29/04/2018.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, INEP, Departamento de Educação, **Censo da Educação**, disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>, acesso em 07/11/2018.

_____. BRASIL. UFRRJ, **Estrutura Curricular do PPGEA**, <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/>>, acesso em 13/09/2019.

_____. BRASIL. UFRRJ, **História da UFRRJ**, <<http://institucional.ufrj.br/ccs/historia-da-ufrj/>>, acesso em: 28/08/2019.

_____. BRASIL. UFRRJ, **História do PPGEA**, <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/historia-do-ppgea/>>, acesso em: 06/09/2019.

_____. BRASIL. UFRRJ, **PPGEduc**, <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/>>, acesso em: 06/09/2019.

_____. BRASIL. UFRRJ, **PROPPG**, <<http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/>>, acesso em: 05/09/2019.

_____. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**, v.1, 2010, p.18-292, disponível em: <www.capes.gov.br/pnpg>, acesso em: 15/08/2018.

_____. CHAÚÍ, Marilena. **A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 07, São Paulo, 2003.

_____. CHAÚÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. Editora UNESP, p. 190, São Paulo, 2001.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 3ª. Edição, Editora SAGE, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. capítulo IV, p. 89-101, UNESCO, Setor de Educação, Edições ASA, França, 1996.

GATTI, B.A. **Formar Professores ou Pesquisadores no Mestrado em Educação**. Boletim ANPED, ANPED, v. 01, p. 31-40, Rio de Janeiro, 1987.

GOERGEN, P. A. **Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-Modernidade**, In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. **Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência**. Insular, Florianópolis, p.25, 2000.

GOLDANI, Silva; NASCIMENTO, Blank. **A Questão da Produção do Conhecimento: Desafios na Gestão dos Programas de Pós-Graduação**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, nº. 12, vol. 7, p.105, Brasília, 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Artmed Editora, Porto Alegre, p.15, 2001.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. **O Sistema CAPES de Avaliação da Pós-Graduação: da Área de Educação à Grande Área de Ciências Humanas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.30, p.95-116, 2005.

HORTALE, Virginia Alonso. **Modelo de Avaliação da CAPES: Desejável e Necessário, Porém Incompleto**. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.19, n.6, p. 1837-1840, 2003.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). MEC – Ministério de Educação e Cultura, **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. disponível em: <www.inep.gov.br/sinaes>, acesso em: 15/03/2018.

KAPA, Raphael; MARIZ, Renata. **CAPES Pode Descredenciar 119 Cursos de Mestrado-Doutorado no País**. Jornal O Globo – On Line, Caderno da Educação, 2017, disponível em: <www.oglobo.globo.com>, acesso em: 15/08/2018.

_____. Lei Nº 10.861, de 15 de abril de 2014. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Art. 8º. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 15 de abril de 2004.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, p 1, 26 de junho de 2014.

LIMA, Adolfo. **O Recrutamento de Professores**. Revista de Educação, Série III, Nº. 04, p. 358-366, 1915.

MASETTO, M. **Autoavaliação em Cursos de Pós-Graduação - Teoria e Prática**. 1ª edição, Papyrus, p. 08, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 18º ed., Vozes, p. 07, Petrópolis, 2001.

MUGNAINI, Rogerio; SALES, Denise Peres. **Mapeamento do Uso de Índices de Citação e Indicadores Bibliométricos na Avaliação da Produção Científica Brasileira**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. v. 13, Anais... ANCIB, Brasília, 2011.

NÓVOA, António. **Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores**. In **Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas**. Universidade de Aveiro, p. 15-38, Portugal, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre Duas Lógicas**. Artmed, Porto Alegre, 1999.

RISTOFF, Dilvo I. **Políticas para a Educação Superior no Brasil: Deselitização e Desprivatização**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.29-42, 2003.

_____. SAMPAIO, Marize Setubal. **Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ**. Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Gestão da UFRRJ 2009-2015.

_____. SAMPAIO, Marize Setubal. **Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ**. Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Gestão da UFRRJ 2015-2018.

_____. SAMPAIO, Marize Setubal. **Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ**. Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2015-2018.

_____. SAMPAIO, Marize Setubal. **Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ**. Dissertação de Mestrado, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira 2003-2012.

_____. SAMPAIO, Marize Setubal. **Perfil dos Egressos do PPGEA na UFRRJ**. Dissertação de Mestrado, UFRRJ, PPGEA, Rio de Janeiro, 2016. Adaptada em: 11/09/2019, Relatório de Dados do PPGEA, Plataforma Sucupira (2013-2016), CAPES, 2017.

SANCHEZ, Sandra Barros. **Ensino e Pesquisa em Escolas Agrícolas**. Dissertação de Mestrado, UFRRJ, PPGEA, p. 94, Rio de Janeiro, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. **Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Produtivismo Acadêmico, UFMG/Faculdade de Educação, Belo Horizonte, p.01, 2010.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria?** Educação Social, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 704, Edição Especial, 2004.

STRICKER, L. J. **Institutional Factors in Time for The Doctorate**. Research in Higter Education, v. 35, nº 5, p. 569-587, 1994.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto. **Avaliação da Avaliação da Pós-graduação em Educação do Brasil: Quanta Verdade é Suportável?** Revista da Avaliação da Educação Superior, disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200008>, Scielo, 2009, acesso em 03/09/2018.

_____. UFRRJ. **Relatório de Gestão Anual 2013-2016**. Cursos de Pós-Graduação, 2019.

_____. UFRRJ. **Catálogo Institucional da UFRRJ**. Rio de Janeiro, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A: Análise Crítica do SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

Observamos que, embora a Produção Intelectual não tenha sido o único aspecto levado em consideração na avaliação, ele foi o quesito central nos processos de atribuição de notas aos programas dos cursos. Nesse item, foi dada importância especial à produção dos artigos. Embora tenha um peso considerável (35 a 40% da nota), isso deve ser discutido de uma forma mais aprofundada, pois o significado de cada tipo de produção intelectual no campo científico deve ser considerado no processo. A avaliação perde a razão de ser, se não emprega critérios que possam identificar, efetivamente, o valor de uma publicação ou trabalho para o campo específico da ciência. Tornava-se necessário, portanto, definir melhor os critérios de avaliação da produção intelectual no sistema.

Existem diferentes formas de produção intelectual (livros, trabalhos de eventos, trabalhos técnicos e artísticos) que podem e devem ser consideradas no processo de avaliação, porque foram fundamentadas em princípios e procedimentos explícitos e compartilhados. Sob esta perspectiva, devem ser valorizados os mecanismos de discussão ampliada das questões científicas e sua avaliação, como ocorreu nos Seminários de Avaliação, realizados nos anos 2012 e 2013, na CAPES. Eles foram os espaços de troca de experiências e criação de consensos que deram maior legitimidade às avaliações realizadas no triênio que passou. Esperamos, portanto, que os diálogos sejam mantidos para o aprimoramento dos processos de produção de conhecimentos no âmbito da pós-graduação, como também para o bom senso na aplicação de critérios justos de avaliação.

Um outro aspecto importante, foi que os programas dos cursos, apesar de serem analisados e avaliados, não somaram nenhum valor na nota final, isso também contribuiu para que a avaliação assumisse um papel regulador produtivo sem a valorização da qualidade dos cursos cadastrados no sistema.

Devem ser realizadas reuniões continuadas para a manifestação de todos os pontos de vista, criando debates de negociação para se chegar aos consensos na solução desses problemas, cabendo aos participantes das áreas avaliadas trabalharem de forma ativa para mudar essa perspectiva resultados negativos durante a avaliação.

Apêndice B: Análise Crítica do Processo de Avaliação da CAPES

O processo de avaliação criado pela CAPES, que a partir de 2013 passou a ser quadrienal, não levou em consideração as desigualdades regionais do Brasil, tornando-se mais rigoroso, principalmente, com relação aos critérios de Internacionalização, onde são avaliadas as relações da Educação Brasileira com os países do exterior.

A Tabela 10, a seguir traçou um panorama da avaliação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, com referência ao quadriênio 2013-2016, publicado no relatório de 2017.

Tabela 10: Avaliação da Pós-Graduação no Brasil 2013-2016

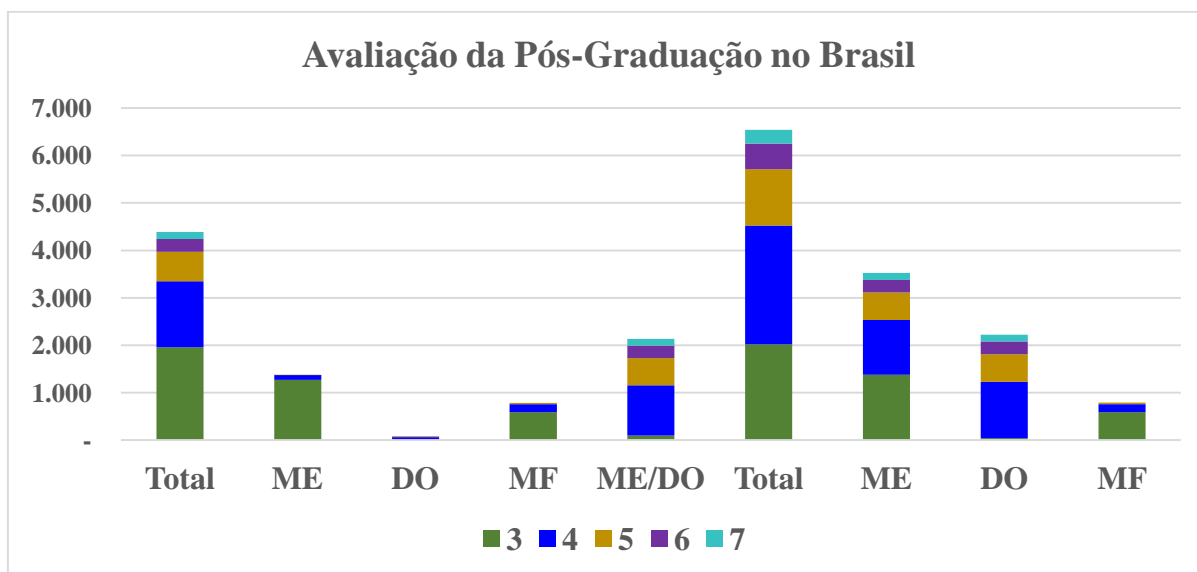
Avaliação	Total de Programas					Totais de Cursos			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
3	1.960	1.273	2	587	98	2.017	1.382	46	589
4	1.389	101	63	169	1.056	2.507	1.153	1.185	169
5	623	5	12	32	574	1.189	579	578	32
6	270	-	5	-	265	535	265	270	-
7	145	-	-	-	145	290	145	145	-
Totais	4.387	1.379	82	788	2.138	6.538	3.524	2.224	790

Fonte: Capes, Plataforma Sucupira, Avaliação Quadrienal, 2017, acesso em 03/09/2018.

Legendas: ME: Mestrado Acadêmico, DO: Doutorado, MF: Mestrado Profissional, ME/DO: Mestrado e Doutorado

Conforme podemos acompanhar na Tabela 10: Avaliação da Pós-Graduação no Brasil, que se encontra divulgada acima, a CAPES promoveu em suas avaliações os Mestrados Profissionais, que foram mantendo sua existência com a nota 3 pelo motivo de não gerarem custos ao seu sistema. Por consequência, estes programas aceleraram seu crescimento num salto de 77% desde 2013 e influenciaram o mercado privado da Educação; sendo assim, a CAPES veio desde esse período, diminuindo suas despesas com a Educação Pública no Brasil.

Gráfico 07: Avaliação da Pós-Graduação no Brasil 2017



Fonte: Capes. Plataforma Sucupira, Avaliação Quadrienal, 2017, acesso em 03/09/2018.

No Gráfico 07, vemos a representação dos índices percentuais referentes à última avaliação realizada pela CAPES em 2017, noticiada pela publicação no Caderno de Educação do Jornal “O Globo – On line”:

BRASÍLIA E RIO — A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) poderá descredenciar 119 programas de pós-graduação do país. Esses programas *stricto sensu* (mestrado, doutorado e mestrado profissional) receberam as notas mais baixas na mais recente avaliação do MEC, cujo resultado foi divulgado hoje no Diário Oficial da União. As notas mais baixas, 1 e 2, representam 2,8% do total de programas avaliados, que foram reprovados e terão 30 dias para apresentar recurso à nota atribuída na avaliação oficial. Já 1/3 dos programas obteve nota 3, considerado padrão mínimo de qualidade. Segundo a Capes, esse percentual não deve ser considerado como significado de rendimento ruim porque boa parte deles é recém-criada ou foi submetido a apenas dois processos de avaliação. Ou seja, ainda é preciso esperar para ver se o programa se estrutura ou se os problemas perduram e não são corrigidos.

Os programas com nota 3, numa escala de 1 a 7, correspondem a 32,8% dos 4.175 programas existentes no País.

No outro extremo, com padrão internacional de excelência evidenciado pelas notas 6 ou 7, estão apenas 11,1% dos programas, enquanto 17,9% alcançaram média 5, que mostra excelência nacional. Com nota 4, que representa bem ou muito bem avaliado, são 35,4%. Mesmo passando por uma crise financeira nos últimos anos, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ foi uma das que não tiveram programas descredenciados. UFRJ, UFRRJ, USP, UFF, IME e UNB tiveram cursos de mestrados e doutorados descredenciados.

Essa avaliação leva em conta quatro anos e as coisas que acontecem nos programas de pós-graduação não mudam rapidamente. A UERJ tem toda uma história construída, com um corpo docente constituído e forte, desse modo, o impacto dos cortes demora mais na pós-graduação.

Os dados fazem parte da Avaliação Quadrienal 2017, que abrangeu os 4.175 programas de pós-graduação e seus 6.303 cursos em 48 áreas de conhecimento. A

análise leva em conta cinco quesitos: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual e inserção social. Dos cursos relacionados, são 3.398 mestrados, 2.202 doutorados e 703 mestrados profissionais. O número de formações cresceu 25% desde 2013, quando foi feita a última avaliação. O mestrado profissional apresentou o maior incremento proporcional no período, passando de 397 para 703 cursos, um salto de 77%.

Os cursos de Mestrado Profissional foram promovidos por duas razões. A primeira, é alinhar o conhecimento acadêmico com outras áreas da sociedade, pois esse sistema de avaliação tem problemas quando avalia mudanças com inovação pela falta de integração. A segunda razão, é que a Capes tem uma política de não financiamento dos programas profissionais, portanto, promovê-los não gera utilização de recursos na gestão da Capes.

Nas instituições públicas, 12,5% dos programas de pós-graduação alcançaram as melhores notas (6 e 7), contra apenas 5% das formações no ensino privado. Já no extremo oposto, com as menções mais baixas (1 e 2), o fenômeno se repete: 2,6% das formações oferecidas pelas públicas e 3,75% pelos particulares estão nessa faixa de avaliação. O mestrado é a pós-graduação *stricto sensu* com mais concluintes no Brasil. De 2013 a 2016, o país formou 187.971 mestres, 72.454 doutores e 32.513 mestres profissionais. No total, foram 80.197 pessoas tituladas no ano passado - um aumento de quase 20% em relação a 2013. (Fonte: KAPA, Raphael; MARIZ, Renata, *Jornal O Globo – On Line, Caderno da Educação*, 2017)

Como podemos notar na reportagem acima, devido aos cortes orçamentários que as bolsas de Educação sofreram, os cursos de mestrado profissionais estão sendo beneficiados na avaliação desde 2013 com um salto de 77% até 2016. Essa foi a tentativa adotada pela CAPES para procurar corrigir as assimetrias das áreas de conhecimento, pois ela não possuía participação de recursos nesse tipo de especialização do ensino superior.

Consultando os Demonstrativos Orçamentários da CAPES de 2012 a 2017 (Anexos C e D), vemos uma redução em suas reservas de R\$ 7.433.665.299,00 para R\$ 4.959.676.683,00 (CAPES, Plataforma Sucupira, disponível em <www.capes.gov.br/plataformasucupira>, acesso em 03/09/2018), em relação ao financiamento dos programas de pós-graduação. Isso implicou na diminuição dos recursos em torno de 2,5 bilhões (Dois Bilhões e Quinhentos Milhões de Reais), o que correspondeu ao corte de mais ou menos um terço dos recursos destinados, comprometendo dessa forma, toda a manutenção do sistema público de Pesquisa e Pós-Graduação Brasileiro.

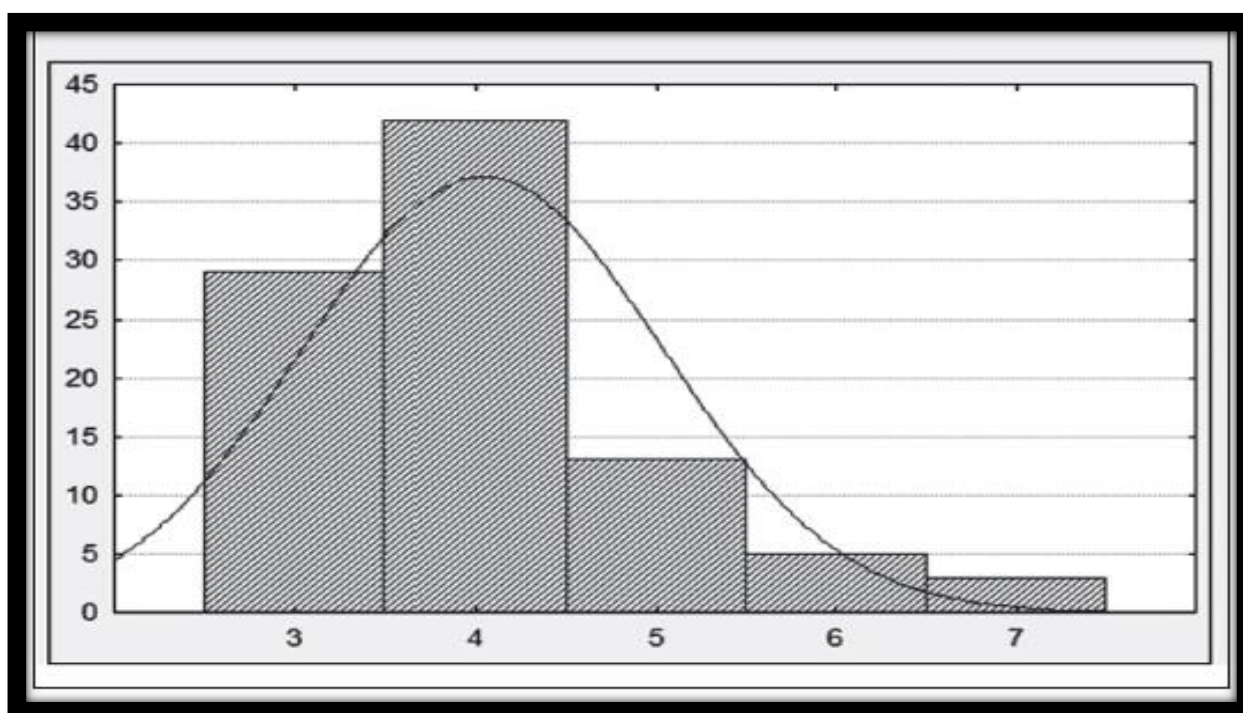
Essa redução de recursos, culminou com a emissão de um Boletim Informativo da CAPES ao Governo Federal em agosto de 2018, esclarecendo que devido à falta de recursos orçamentários; até o final do ano de 2019, serão cortadas 93 mil bolsas de pesquisa científica no País, sendo seus programas descredenciados junto ao sistema. Houve um verdadeiro descaso com a sociedade, que precisava de capacitação e especialização para se desenvolver profissionalmente nas diversas áreas do conhecimento, principalmente na área da Educação.

Destacou-se que do total de 6.538 cursos de pós-graduação avaliados e demonstrados na Tabela 03, apenas 290 deles, cerca de 4,43% receberam a nota 7,0, nota máxima da CAPES

em sua avaliação. Cerca de um total de 2017 cursos, cerca de 30,85% deles receberam a nota mínima, na avaliação de reconhecimento ou renovação de reconhecimento pela CAPES. As avaliações da CAPES acabaram, assim, por produtivizar os conhecimentos acadêmicos, os programas de pós-graduação e os docentes, formando uma classificação de publicações científicas padronizadas. "Ela cria a famosa curva de Gauss, o que permite dar boas e más notas, criando, portanto, uma hierarquia". (PERRENOUD, 1999, p. 15)

A seguir, vemos o efeito do sistema utilizado na avaliação dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, considerando a comparação de dados encontrados na RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior, no período da última avaliação trienal de 2009.

Gráfico 08: Curva de Gauss da Avaliação da Pós-Graduação em Educação



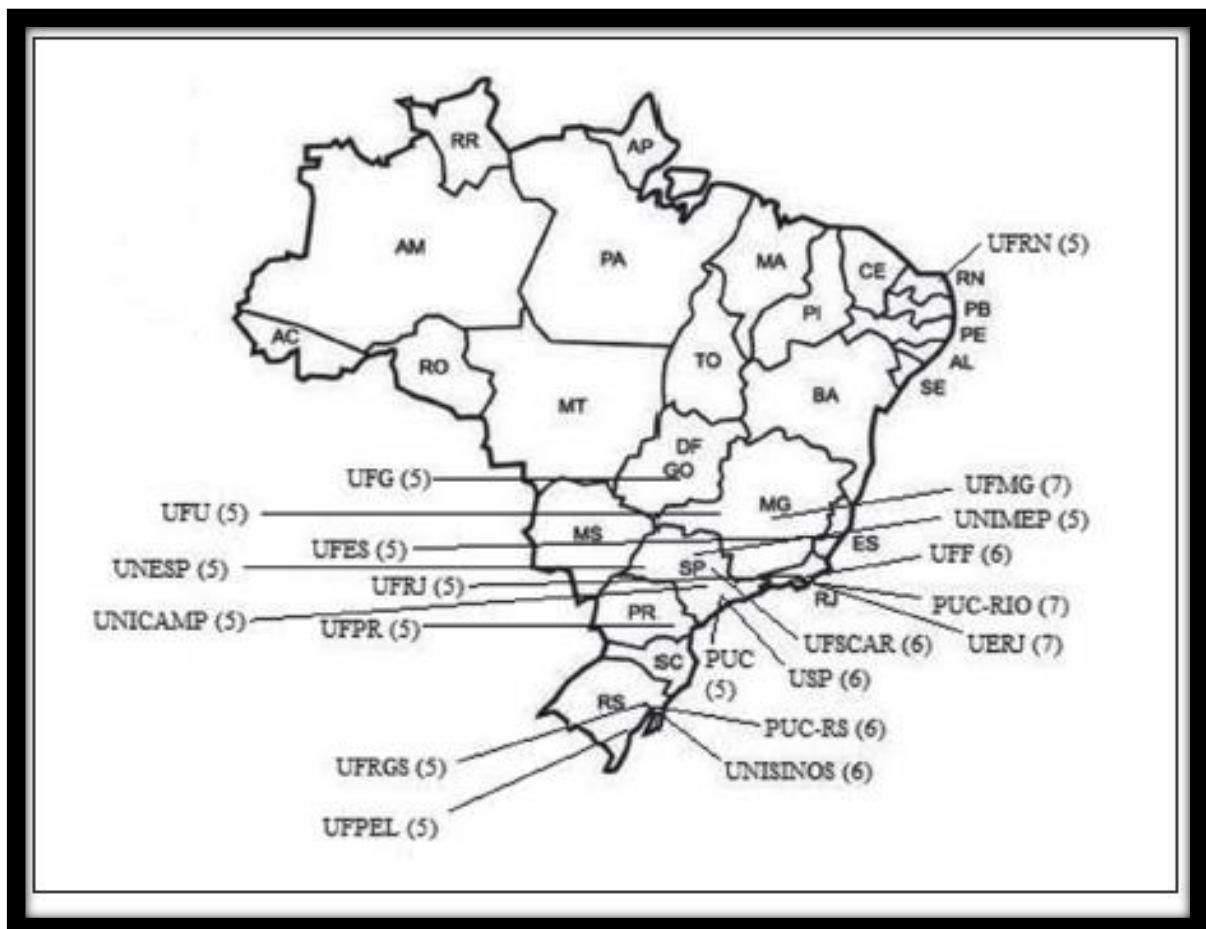
Fonte: TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto, Avaliação da Avaliação da Pós-graduação em Educação do Brasil: Quanta Verdade é Suportável? Revista da Avaliação da Educação Superior, disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200008>, Scielo, 2009, acesso em 03/09/2018.

Ao examinarmos o Gráfico 08: Curva de Gauss da Avaliação da Pós-Graduação em Educação, em horizontal aparecem as notas dos programas e em vertical consta a distribuição dos 92 cursos de Pós-Graduação em Educação existentes em 2009 no Brasil. Em princípio, 28 programas na área de educação obtiveram nota 3, cerca de 30,70%; seguindo por 42 programas com nota 4, cerca de 45,70%; e a partir daí, caindo para 13 programas com nota 5, cerca de 14,40%, indo para 5 programas com nota 6, cerca de 5,70%; e, finalizando, para os últimos 3 programas com nota 7, cerca de 3,50%.

Destacamos que segundo dados da RAIES, entre o período de 2009 a 2017, após quase dez anos, os programas de Pós-Graduação em Educação cresceram de 92 para 177, resultando uma taxa percentual de 92,4%; que é considerada baixa quando analisada anualmente, apenas 11,5% de crescimento anual dentro desse comparativo

Esses foram os resultados das assimetrias e da competição entre os programas que foram incentivados pelo sistema de avaliação da CAPES. Dentro desse ranking, encontravam-se os programas com diferentes expectativas de formação e discussão da Educação no Brasil. Porém, conforme existia a ausência da produção científica voltada para a publicação em periódicos, ocorriam dificuldades na obtenção dos financiamentos para pesquisa, inviabilizando o funcionamento do próprio sistema e se ampliando entre as áreas de conhecimento como um todo.

Figura 05: Avaliação da Pós-Graduação em Educação por Regiões em 2009
Cursos com Padrão de Excelência pela CAPES



Fonte: TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto, Avaliação da Avaliação da Pós-graduação em Educação do Brasil: Quanta Verdade é Suportável? Revista da Avaliação da

Educação Superior, disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200008>, Scielo, 2009, acesso em 03/09/2018.

A partir da última avaliação trienal de 2009, a CAPES referendou as experiências das regiões Centro e Sul do país, o que vieram a provocar as assimetrias regionais. O sistema de avaliação buscava a excelência, porém ela ficava limitada, uma vez que somente 3 cursos da Educação foram qualificados com a nota 7. O crescimento quantitativo de 1 curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em 1960 para 113 em 2009 não foi qualitativo. Bastou perceber que nessa avaliação, menos de 1/3 dos 92 programas avaliados, ou seja, 21 programas, receberam nota acima 5, sendo considerados programas consolidados, e apenas 1 curso de Pós-Graduação em Educação, obteve nota 5 na Região Nordeste, situada fora do Eixo Centro e Sul do País.

Apêndice C: Críticas sobre o Sistema de Avaliação da CAPES

Através dos resultados obtidos, chegamos as seguintes conclusões: Esses resultados reforçaram a tese de avaliação reguladora e produtivista do sistema criado pela CAPES, que serviu para uma seletividade social do sistema.

Apesar da introdução de inovações digitais, o sistema de avaliação da pós-graduação ainda não satisfaz toda a diversidade de áreas de conhecimento. Historicamente, ainda existe a predominância de critérios, culturas e procedimentos praticados nas áreas das ciências exatas e naturais. Esses critérios foram sendo estendidos para avaliar programas do campo das ciências sociais e humanas que, pela sua inadequação, funcionaram muitas vezes como camisas de força, estacionando seu nível de qualidade.

A autocracia centralizada e fundamentada, no que podemos chamar administrativamente de “taylorismo intelectual⁸”, presente nas áreas de Ciências Exatas e Ciências da Natureza, foram estendidas para todas as áreas. Provocando um produtivismo de pesquisas e causando consequências negativas nas áreas de avaliação, por manterem o domínio da quantidade sobre a qualidade. Esses programas de natureza profissional, ao serem avaliados com base nos parâmetros das áreas de Ciência Básica, nas quais prevaleceu ainda a predominância de publicações, tiveram reflexos negativos sobre as outras áreas em que devia prevalecer a aplicação de conhecimentos para a criação de novas tecnologias. Os impactos desse problema ocorreram constantemente quando foram avaliadas áreas cujos

8 Taylorismo intelectual: em referência à padronização da produção criada pelo teórico da Administração Mecanicista Frederick Taylor.

produtos mais característicos e importantes foram os livros, para além dos artigos de periódicos publicados.

O sistema de avaliação criado pela CAPES foi comparativo, persistindo sua assimetria de distribuição geográfica frente as necessidades educacionais atuais e criando um ranqueamento nas práticas dos programas de Pós-graduação.

A necessidade de maior incremento da produção intelectual na profissão docente provocou controles mais rigorosos, conduzindo uma desvalorização da autonomia profissional e ao sintetismo do conhecimento acadêmico. O que resultou numa classificação de publicações científicas padronizadas onde o fruto foi uma competição de programas e cursos incentivados pelo sistema, principalmente, com o crescimento do Mestrado Profissional.

A ausência de cultura docente na produção e publicação de periódicos dificultou a permanência na posição e a classificação para obtenção dos financiamentos de pesquisa, prejudicando o funcionamento dos programas. O que causou desconforto e discussão, principalmente para os críticos do capitalismo e consumismo.

O sistema teve uma visão subjetiva, pois depende do olhar de uma câmara técnica de avaliadores em sua indexação de parâmetros, não importando as diversificadas e diferentes regiões brasileiras com seus contextos de pesquisas. Tornou-se cada vez mais nítido, de que o docente que está sendo avaliado, onde a busca pela excelência na verdade ainda foi limitada.

Segundo o próprio Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG (2011-2020), “enquanto na Alemanha se formam 15,4 doutores para cada cem mil habitantes entre 25 a 64 anos, nos Estados Unidos da América – 8,4 e na Austrália 5,9; no Brasil esse índice ainda é de 1,4” (CAPES, 2010, p.292). Portanto, o atual sistema de avaliação criado pela CAPES favoreceu uma visão conservadora das áreas de conhecimento causada pelas assimetrias das diferenças regionais do País.

São necessários ajustes, tendo em vista que o sistema de pós-graduação foi constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos e autonomia para criar ou fechar cursos. Constatamos, a partir do formato de gestão desse sistema, que a avaliação da produção intelectual foi um dos pontos mais criticados no modelo vigente de planejamento da CAPES, onde atualmente os denominados “papers – produções textuais”, foram mais valorizados que as “produções literárias – livros”.

Por fim, também ficou questionável a periodicidade das avaliações, sendo considerada curta para verificar de forma efetiva os efeitos das mudanças implementadas com o objetivo proposto nos programas de Pós-Graduação.

A fixação de prazos inadequados, constitui não apenas fonte de frustração, mas também de desperdício de tempo e dinheiro por parte dos cursos e das instituições. Nos Estados Unidos da América, onde têm sido relativamente abundantes os estudos sobre os prazos de titulação e avaliação, verificou-se que estes vêm aumentando desde os anos 60. (STRICKER, 1994, p. 569-587)

A periodicidade entre os Planos Nacionais de Pós-Graduação e as avaliações da CAPES deveria ser invertida, considerando o período de planejamento e gestão de longo prazo da Administração. Sendo assim, o período de vigência e elaboração dos Planos Nacionais deveria ser de cinco anos, estabelecendo prazo para as avaliações nos programas de dez em dez anos. Essa estratégia permitiria critérios mais equitativos na estratificação das notas, avaliando o impacto real dos programas de Pesquisa e Pós-Graduação no contexto brasileiro, onde as diversidades regionais necessitam de tempo para superar suas desigualdades.

ANEXOS

Anexo A: Eixos do SINAES

5 Eixos abrangendo as 10 dimensões do SINAES

EIXO1: Planejamento e Avaliação Institucional	EIXO2: Desenvolvimento Institucional	EIXO3: Políticas Acadêmicas	EIXO4: Políticas de Gestão	EIXO 5: Infraestrutura Física
<p>Considera as dimensões:</p> <p>(8) Planejamento e Avaliação;</p> <p>Relato Institucional descrevendo os principais elementos do processo interno e externo de avaliação em relação ao PDI;</p> <p>Inclui os Relatórios da CPA, do período que constitui o objeto da avaliação.</p>	<p>Contempla as dimensões:</p> <p>(1) Missão e PDI</p> <p>(3) Responsabilidade Social</p>	<p>Abrange as dimensões:</p> <p>(2) Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão;</p> <p>(4) Comunicação com a sociedade;</p> <p>(9) Políticas de Atendimento aos Discentes</p>	<p>Compreende as Dimensões:</p> <p>(5) Políticas de Pessoal;</p> <p>(6) Organização e Gestão da Instituição;</p> <p>(10) Sustentabilidade Financeira</p>	<p>Contempla:</p> <p>(7) Infraestrutura Física</p>

Extraído do INEP – CGACGIES/DAES/MEC

Anexo B: Caderno PR da Pós-Graduação da UFRRJ

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PR - Programa

TE - Teses e Dissertações

PB - Produção Bibliográfica

PT - Produção Técnica

PA - Produção Artística

CD - Corpo Docente, Vínculo Formação

DI - Disciplinas

LP - Linhas de Pesquisa

PP - Projetos de Pesquisa

PO - Proposta do Programa

DA - Docente Atuação

DP - Docente Produção

IES	PROGRAMA	DOCUMENTOS											
		PR	TE	PB	PT	PA	CD	DI	LP	PP	PO	DA	DP
UFRRJ	AGRONOMIA (CIÊNCIAS DO SOLO)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	BIOLOGIA ANIMAL		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	Ciência Tecnologia e Inovação em Agropecuária		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	CIÊNCIAS AMBIENTAIS E FLORESTAIS		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	Ciências Sociais		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	CIÊNCIAS SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRRJ	EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo C: Demonstrativo Orçamentário da CAPES 2012-2015

AÇÃO	2012		2013		2014		2015	
	Dotação	Execução	Dotação	Execução	Dotação	Execução	Dotação	Execução
BOLSAS DE ESTUDO	2.953.942.256	2.772.829.996	4.389.519.469	4.031.790.694	5.183.415.048	4.624.605.628	6.624.625.944	6.452.323.855
País	1.655.517.621	1.528.213.084	2.128.625.521	1.954.756.010	2.302.458.091	2.299.490.884	2.210.295.672	2.133.027.584
Exterior	639.819.591	636.219.895	130.943.382	130.670.136	140.943.382	140.932.838	130.943.381	130.938.984
CsF	0	0	1.218.210.840	1.212.687.631	1.864.380.052	1.380.408.768	3.248.125.092	3.162.074.980
Educação Básica	658.605.044	608.397.017	911.739.726	733.676.917	875.633.523	803.773.139	1.035.261.799	1.026.282.307
FOMENTO	637.780.794	467.185.542	574.126.935	408.538.495	512.488.984	384.897.243	368.139.943	130.725.364
Pós-Graduação	292.722.119	186.671.002	213.283.085	196.090.466	212.463.375	144.370.924	176.759.455	76.250.158
Educação Básica	345.058.675	280.514.540	360.843.850	212.448.030	300.025.609	240.526.319	191.380.488	54.475.206
PORTAL DE PERIÓDICOS	162.612.288	162.612.288	173.942.902	173.941.654	212.936.982	168.136.982	275.937.377	275.937.377
AVALIAÇÃO	20.002.574	10.587.574	20.672.441	20.645.525	11.649.309	10.812.983	13.330.660	11.262.894
ADMINISTRAÇÃO DA UNIDADE	58.575.343	53.802.364	66.926.869	65.782.472	72.205.467	68.635.674	64.590.890	63.313.610
ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL	58.664.758	55.686.629	70.833.776	66.953.917	81.113.024	80.111.151	87.040.485	82.602.525
OUTRAS (RNP)	0	0	5.000.000	5.000.000	0	0	0	0
TOTAL	3.891.578.013	3.522.704.392	5.301.022.392	4.772.652.757	6.073.808.814	5.337.199.662	7.433.665.299	7.016.165.625

Fonte: Capes, Plataforma Sucupira, Orçamento da Pós-Graduação, 2017.

Anexo D: Demonstrativo Orçamentário da CAPES 2016-2017

AÇÃO	2016		2017		2018		2019	
	Dotação	Execução	Dotação Inicial	Execução	Dotação	Execução	Dotação	Execução
BOLSAS DE ESTUDO	5.034.440.884	5.033.784.811	3.976.221.281	0	0	0	0	0
País	2.408.027.763	2.407.386.183	2.553.646.083					
Exterior	159.854.196	159.839.702	227.577.399					
CsF	1.594.925.920	1.594.925.920	407.004.471					
Educação Básica	871.633.005	871.633.005	787.993.328					
FOMENTO	302.502.573	300.822.080	338.246.920	0	0	0	0	0
Pós-Graduação	105.436.532	104.910.331	167.546.920					
Educação Básica	197.066.041	195.911.749	170.700.000					
PORTAL DE PERIÓDICOS	357.463.927	357.463.927	402.882.610					
AVALIAÇÃO	11.079.220	11.060.142	25.900.000					
ADMINISTRAÇÃO DA UNIDADE	109.467.917	109.467.917	121.295.034					
ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL	90.045.219	86.774.466	95.130.838					
OUTRAS	0	0	0					
TOTAL	5.904.999.740	5.899.373.342	4.959.676.683	0	0	0	0	0

Fonte: Capes, Plataforma Sucupira, Orçamento da Pós-Graduação, 2017.

Anexo E: Investigação Documental

DOCUMENTOS	ANO	PÁGINAS
PNPG V1	2011-2020	309
PNPG V2	2011-2020	608
PNE	2014-2024	408
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	1996	31
SINAES V1 INEP	2015	187
RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO UFRRJ	2014-2016	712
RELATÓRIOS DE DADOS CAPES DO PPGEA	2013-2016	2.129
FICHAS DE AVALIAÇÃO CAPES DO PPGEA	2013-2016	14
RELATÓRIOS DE GESTÃO DA UFRRJ	2013-2018	1.532
AVALIAÇÃO CAPES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO	2013-2016	102
SAMPAIO, DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	2016	98
TOTAL INVESTIGADO		6.130

Fonte: Elaborado pelo Autor em 13/09/2019.

O Anexo E, demonstrou o quantitativo de dados analisados para se chegar aos resultados desta pesquisa e alcançar os objetivos citados na metodologia.

Anexo F: Ferramentas Digitais de Investigação

PLATAFORMAS DIGITAIS	APLICAÇÕES	ANO
WINDOWS HOME 10	SISTEMA OPERACIONAL	2015
WORD PROFESSIONAL PLUS	EDIÇÃO DE TEXTO	2016
EXCEL PROFESSIONAL PLUS	PLANILHA ELETRÔNICA	2016
POWERPOINT PROFESSIONAL PLUS	IMAGENS/APRESENTAÇÕES	2016
FOXIT READER	CONVERSÃO DE PDF	2016
FOXIT EDITOR	EDITOR DE PDF	2016
QTRANSLATE	LÍNGUAS E PALAVRAS	2019
ADVANCED SYSTEMCARE 12.5	ANTI VÍRUS	2019
NETEAGLE INTERNET	SEGURANÇA DE SINAL	2016
GOOGLE	BUSCA DE SITES	2019
IZARC ARQUIVOS	DESCOMPACTAÇÃO	2016

Fonte: Elaborado pelo Autor em 13/09/2019.

Importante frisar que, exceto os direitos reservados à Microsoft no Windows e no Office Professional, o restante dos aplicativos demonstrados no Anexo F foram adquiridos gratuitamente.