

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**MICHELE DIAS MEDEIROS**

**AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A PRODUÇÃO  
INTELECTUAL: o “modelo Capes” de 1975 a 2002**

**SÃO LEOPOLDO**

**2016**

Michele Dias Medeiros

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A PRODUÇÃO INTELECTUAL: o  
“modelo Capes” de 1975 a 2002

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Gestão  
Educativa, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Gestão Educacional da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Professora Dra. Viviane Klaus

São Leopoldo

2016

CIP – Catalogação na Publicação

M488a Medeiros, Michele Dias

Avaliação da pós-graduação no Brasil e a produção intelectual: notas sobre o “modelo Capes” de 1975 a 2002 / Michele Dias Medeiros. – 2016.

162 f.

Orientadora: Viviane Klaus.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Pós-graduação. 4. Avaliação. 5. Produção Intelectual. I. Klaus, Viviane, orient. II. Título.

CDU 37

CDD 370

Bibliotecária responsável: Michele Medeiros CRB10/1575

Michele Dias Medeiros

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A PRODUÇÃO INTELECTUAL:  
o “modelo Capes” de 1975 a 2002

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Gestão  
Educativa da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 27 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Viviane Klaus – UNISINOS

---

Professora Dra. Rosângela Fritsch – UNISINOS

---

Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto – UFRGS

Para Francisco

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Viviane Klaus, pelo carinho, parceria e apoio; pela sensibilidade de entender que eu precisava descobrir como trilhar meu caminho. Por isso, nunca me deu respostas, mas sempre ajudou a construir perguntas.

À professora Rosângela, pela acolhida desde o momento de ingresso no mestrado, pelas trocas durante sua disciplina, pelos rápidos e sempre carinhosos encontros nos corredores e pelas contribuições no momento da qualificação do projeto de dissertação.

Ao professor Alfredo Veiga-Neto, meu sincero agradecimento por ter aceitado o convite de participar da banca. Seus escritos e contribuições no decorrer da qualificação da dissertação foram essenciais para a construção deste estudo.

À professora Beatriz Fischer, pelo acolhimento, incentivo e carinho com que sempre me tratou.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Ao André, meu parceiro, por me apoiar em todos os momentos e acreditar em mim nas muitas vezes em que eu mesma não acreditei.

Ao meu filho, Francisco, que na pequenez dos seus três anos me ensina muito todos os dias.

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

## RESUMO

Esta Dissertação apresenta um estudo sobre a avaliação da pós-graduação brasileira realizada pela Capes, tendo por objetivo problematizar as condições que tornaram possível que a produção intelectual atingisse centralidade no modelo de avaliação. A investigação foi desenvolvida com base em documentos oficiais da Capes, com um recorte temporal abrangendo os anos de 1975 até 2002. O ano de 1975 é considerado como o início da avaliação da pós-graduação pela Capes, e o ano de 2002 encerra a gestão que implementou o novo modelo de avaliação. Para a realização do estudo, foram usadas como lentes teórico-metodológicas as noções de governamentalidade e genealogia, assim como outros conceitos centrais, como: performatividade, norma, neoliberalismo e governo pelos números. A partir destes conceitos e da análise dos documentos, o estudo pretende entender como a necessidade de classificar e hierarquizar, herdada da Modernidade, se intensifica e se constitui como central na Contemporaneidade, configurando-se como natural no modelo de avaliação utilizado pela Capes na pós-graduação. Entre os principais achados de pesquisa, destaco que: embora a Capes tenha sido criada em 1951, é com a legislação sobre o ensino superior aprovada no final da década de 1960 e com o ideário de desenvolvimento em voga na época que a pós-graduação se fortaleceu e cresceu no Brasil; entre os anos de 1974 e 1979, ocorreu um grande crescimento na pós-graduação, e em 1975 foi realizada a primeira avaliação de cursos, que foi atrelada à concessão de bolsas, sendo que os números da produção intelectual já apareceram como critério nesse primeiro momento da avaliação; no período entre 1979 e 1982, foi necessário fazer uma “calibragem” na pós-graduação; este período foi reconhecido como o de sistematização da avaliação, quando começaram a ser solicitadas aos cursos amostras da produção intelectual, foi realizada uma previsão econométrica e ocorreu uma campanha da “qualidade”; a gestão de 1982-1989 foi apontada como o momento da necessidade de construção de métricas para dar suporte ao processo de avaliação implementado nas gestões anteriores; no período de 1990 a 1994, quando também acontece uma informatização mais pesada na Capes, ocorre a chamada saturação do sistema de avaliação, pois, segundo a Capes, a avaliação não “discriminava” mais a “qualidade”; na gestão de 1995 a 2002, foi implementado o novo sistema de avaliação, e a produção intelectual passou a ter uma centralidade, principalmente a partir do Qualis periódicos; a partir deste período, intensificam-se a meritocracia, o desempenho, a performatividade e a competitividade.

**Palavras-chave:** Educação; Políticas Públicas; Pós-graduação; Avaliação; Produção intelectual.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study on the evaluation of the Brazilian postgraduate courses performed by Capes, aiming at problematizing the conditions that have enabled the intellectual production to attain a central role in the evaluation model. The investigation has been grounded on official documents issued by Capes from 1975 to 2002. The year 1975 has been regarded as the beginning of the evaluation of postgraduate courses by Capes, and year 2002 as the end of the management that implemented the new evaluation model. As theoretical-methodological lenses, the study has adopted the notions of governmentality and genealogy, as well as other central concepts such as performativity, norm, neoliberalism and government by the numbers. From both these concepts and the documental analysis, the study has aimed to understand how the need to classify and rank, which has been inherited from Modernity, has been intensified and become central in Contemporaneity, thus being regarded as natural in the model used by Capes to evaluate postgraduate courses. The following research findings should be highlighted: although Capes was founded in 1951, the postgraduate courses were strengthened and developed in Brazil with both higher education laws passed in the late 1960s and the development ideas then in vogue; between 1974 and 1979, the postgraduate courses experienced a huge development, and in 1975 the first scholarship-oriented evaluation was performed, and the amount of intellectual production emerged as a criterion in that early period of evaluation; from 1979 to 1982, it was necessary to perform an “adjustment” in the postgraduate system, leading to the evaluation systematization, when the courses started being required to show their intellectual production, an econometric planning was performed, and a “quality” campaign took place; 1982-1989 management was pointed as the moment in which the design of measurements was required to support the evaluation process implemented in previous managements; from 1990 to 1994, when Capes informatization became stronger, the so-called saturation of the evaluation system occurred, as the evaluation was no longer able to “differentiate” “quality”, according to Capes; along the 1995-2002 management, the new evaluation system was implemented, and the intellectual production became central, particularly through Qualis journals; from this period on, meritocracy, performance, performativity and competitiveness have been intensified.

**Keywords:** Education; Public Policies; Postgraduate courses; Evaluation; Intellectual production.

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
BIBENF	Biblioteca da Escola de Enfermagem da UFRGS
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BU	Biblioteca Universitária
CA-ED	Comissão de Área – Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNP	Conselho Nacional de Pesquisas
CNPq	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COOPE	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia
CTA	Conselho Técnico Administrativo
CTC	Conselho Técnico Científico
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FI	Fator de Impacto
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd
FUNDARTE	Fundação Municipal de Artes de Montenegro
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
GACH	Grande Área das Ciências Humanas
GTC	Grupo Técnico de Coordenação
JCR	Journal Citation Reports
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRD	Núcleo de Referência Docente
NSF	National Science Foundation
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROEX	Programa de Excelência
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – SOBRE A PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Minha trajetória e inquietações de pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Caminhos metodológicos.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO II – PRIMEIRAS REFLEXÕES.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1 Ciência como estatuto de verdade.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Governo pelos números .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO III – ITINERÁRIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 “American way” e a pós-graduação brasileira .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 A pós-graduação brasileira e a Campanha: surgimento e consolidação do modelo Capes.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3 Expansão e calibragem da pós-graduação: financiamento x avaliação .....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 “Algoritmo do Bira”: necessidade de construção de métricas .....</b>	<b>86</b>
<b>3.5 Da extinção da Capes ao início de sua reestruturação: o esgotamento do sistema de avaliação .....</b>	<b>93</b>
<b>3.6 Redesenho dos processos de avaliação: refinamento no controle da pós-graduação .....</b>	<b>100</b>
<b>3.6.1 A centralidade da produção intelectual: a emergência do Qualis Periódicos.....</b>	<b>125</b>
<b>CAPÍTULO IV – REGISTRANDO ALGUNS ACHADOS .....</b>	<b>138</b>
<b>4.1 Notas sobre o desdobramento do novo modelo de avaliação da pós-graduação brasileira.....</b>	<b>140</b>
<b>4.2 Palavras finais .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>

## CAPÍTULO I – SOBRE A PESQUISA

Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as idéias, as dúvidas, as inseguranças. É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade (COSTA, 2005, p.200).

Esboçar uma apresentação desta dissertação não é tarefa fácil. Ao tentar explicar para o leitor de que maneira ela se constituiu e se desenvolveu, retomo o caminho que percorri durante os últimos dois anos entre leituras e escritas; por isso, esta apresentação só tem sentido se escrita ao final.

Ao longo deste processo, descobri que algumas de minhas inquietações profissionais tinham embasamento nas ideias e teorias de autores que fui conhecendo e que algumas questões que me desacomodavam na prática como bibliotecária em uma instituição de ensino superior poderiam, sim, ser investigadas mais a fundo. É a partida para o que então começou a esboçar-se como meu tema de pesquisa. Pretendia olhar para a avaliação da pós-graduação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mas não queria deixar de lado o tema das publicações. Nesse momento, ainda não tinha clareza sobre as lentes que usaria para olhar o tema, e o que descrevo nos parágrafos seguintes é uma tentativa de explicar o caminho que percorri para o desenvolvimento da dissertação.

Como minha trajetória profissional foi essencial para que o tema emergisse, não poderia deixar de descrevê-la. Após tal descrição, realizada na primeira seção do primeiro capítulo, parto para um levantamento das pesquisas já realizadas sobre o tema, tentando entender de que forma minhas inquietações se aproximavam ou se distanciavam do que já estava sendo pesquisado e publicado.

Na segunda seção desse mesmo capítulo, apresento a tessitura dos caminhos metodológicos percorridos.

Como Costa (2005) fala no excerto de abertura desta seção, esta dissertação não nasce de um vazio. O terreno em que ela se assenta é uma conjunção de fatores pessoais e profissionais e de inquietações que as disciplinas e leituras do mestrado instigaram em mim para que tivesse curiosidade em desenvolver o tema, conforme descrevo a seguir.

Procurando tecer um apanhado das ideias desenvolvidas, apresento um esboço do que está por vir, tentando, de maneira muito singela, explicar as escolhas que faço nos Capítulos II, III e IV.

O objetivo deste estudo é verificar as formas de governo<sup>1</sup> pelos números da produção intelectual na avaliação da pós-graduação realizada pela Capes. Procuo compreender como, na pós-graduação no Brasil, se instaura esse modelo avaliativo que tem um foco muito forte na publicação. Meu corpus empírico constitui-se de documentos legais da Capes, num recorte temporal de 1975 até 2002. Para o desenvolvimento do estudo, são utilizados vários conceitos de Foucault, mas o conceito de governamentalidade é central como ferramenta analítica do objeto proposto.

Para melhor compreender o tema central deste estudo, que versa sobre os processos de avaliação da produção intelectual na pós-graduação, abordo alguns aspectos que considero importantes, de modo que no segundo capítulo discuto:

- de que maneira e quando a ciência se constitui como verdade. Embora possa parecer distante do que pretendo investigar, esta primeira seção do Capítulo II foi muito importante para que eu pudesse entender como a ciência se desenvolve durante a Modernidade e o que de lá nós trouxemos até os nossos dias, geralmente sem questionarmos esse modelo "criado" nesse período, que atravessa o tempo trazendo alguns modos de ser/fazer/pensar para a nossa sociedade e instituições até o presente. Nesse modo de ser/pensar/fazer que foi/é a Modernidade, cria-se um terreno propício para um modelo de sociedade por meio da racionalidade científica que se instaura nesse período, abrindo caminho para um conjunto de tecnologias para o governo do indivíduo, tecnologias estas que se refinam até chegar aos nossos dias. Na Contemporaneidade, as relações entre cidadãos e *experts* ganham centralidade e são organizadas a partir de atos de escolha (ROSE, 1997), ou seja, quase tudo passa a ser uma questão de especialistas, da *expertise*, da ciência.

Ainda no segundo capítulo problematizo:

- de que maneira os números, estatísticas, índices e *rankings* se desenvolveram e como se tornaram tão importantes, a partir da chamada tecnologia de governo por meio dos números.

---

<sup>1</sup>É importante ressaltar que Foucault utiliza em seus textos as palavras *gouverne* e *gouvernement* (governo e governo) de formas distintas e que muitas vezes, na língua portuguesa, elas são traduzidas como governo (VEIGA-NETO, 2002). Para Foucault, na Modernidade, "governar se restringiu às coisas relativas do Estado" (ibidem, p.3). "Aquilo que entre nós se costuma chamar de *Governo* - o Governo da República, o Governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) - é essa *instituição* do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da *ação* de governar. [...]. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo *governo* [...] passe a ser substituído por *governamento* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar" (ibidem, p.4).

Para melhor compreender o tema investigado, é necessário conhecer que marcos legais e movimentos da sociedade foram importantes para a instauração e desenvolvimento da universidade e, conseqüentemente, da pós-graduação no país. Surge, então, meu terceiro capítulo, onde:

- na primeira seção, procuro entender de que maneira a pós-graduação no Brasil se constituiu na interface com o modelo americano;
- na segunda seção, faço uma imersão em documentos legais para compor um quadro geral da universidade e da pós-graduação no Brasil em termos temporais, políticos, históricos e culturais. Ainda nesta seção, tento entender como esse cenário do período favoreceu o desenvolvimento da avaliação da pós-graduação pela Capes. Desse movimento, juntamente com a análise dos documentos selecionados como material empírico, emergiram as seções seguintes deste capítulo;
- na terceira seção, analiso a criação do modelo de avaliação da Capes para a pós-graduação, assim como a expansão da pós-graduação no Brasil, o que levou à necessidade de implementar a avaliação;
- na quarta seção, apresento como, num momento posterior à criação do sistema de avaliação, acontece a necessidade do desenvolvimento de métricas para sustentar a avaliação;
- na quinta seção, trato de dois movimentos bem importantes na Capes: a extinção da agência e o esgotamento do sistema de avaliação vigente, o que levou a agência a repensar o modelo de avaliação;
- na sexta seção, apresento alguns movimentos da Capes que permitiram que o novo sistema de avaliação fosse implementado e aspectos gerais desse novo modelo. Esta seção foi desdobrada em uma subseção, onde tento mapear a centralidade da produção intelectual no novo modelo, em que o Qualis surge como instrumento para classificar e medir a qualidade dos periódicos.

Após me cercar dessa rede de conceitos e levantamentos, parto para o Capítulo IV. Na primeira seção, apresento algumas notas sobre o desdobramento do novo modelo de avaliação, tentando apontar alguns movimentos que reforçam a centralidade que a produção intelectual assumiu no novo modelo, num período posterior ao recorte temporal do *corpus* empírico; na segunda seção deste capítulo, faço um exercício de retomar algumas

continuidades e discontinuidades do processo de avaliação, apresentando alguns marcadores que mapeei ao longo do estudo, para então esboçar algumas palavras finais.

### **1.1 Minha trajetória e inquietações de pesquisa**

A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca e dirigiu-se a Alice com uma voz lânguida e sonolenta.

“Quem é você?”, disse a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito estimulante. Alice respondeu um pouco tímida: “Eu...eu... no momento não sei, minha senhora... pelo menos sei quem eu era quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então”.

“O que você quer dizer?”, disse a Lagarta, ríspida. “Explique-se!”

“Acho que infelizmente não posso me explicar, minha senhora”, disse Alice, “porque já não sou eu, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder me expressar mais claramente”, respondeu Alice, muito polida, “pois, para começo de conversa, não entendo a mim mesma. Ter muitos tamanhos num mesmo dia é muito confuso” (CARROLL, 2006, p.60).

Ao iniciar esta seção, utilizo um excerto de Lewis Carroll que expressa um pouco do processo de (des)construção que vivi até chegar ao problema de pesquisa e durante a construção desta dissertação. Veiga-Neto (2004) diz que os problemas de pesquisa não estão por aí, vagando soltos no mundo, esperando para serem resolvidos; ao contrário, necessitamos de uma visão de mundo, de uma teorização sobre o mundo, da qual surgirão problemas a serem pesquisados ou resolvidos. Minha trajetória e as inquietações de pesquisa que surgiram no decorrer de minha vida profissional foram essenciais para que meu problema de pesquisa emergisse.

Ao refletir sobre minhas inquietações de pesquisa, não poderia deixar de relacioná-las com minha caminhada profissional. Ao ingressar no curso de Biblioteconomia na Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) em 1998, comecei minha trajetória como estudante e bolsista já com o foco e o gosto por Bibliotecas Universitárias (BUs). Desenvolvendo a atividade de bolsista em uma BU especializada, iniciei minha aproximação com o universo da pesquisa, bases de dados, comunicação científica e publicações.

No ano de 2002, já graduada, comecei a trabalhar na Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) como bibliotecária e responsável por pensar e estruturar uma BU

para dar suporte ao curso de Pedagogia da Arte, oferecido juntamente com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Em 2004, ingressei como bibliotecária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, após assumir o cargo de responsável por uma das 32 bibliotecas da universidade, decidi aprimorar meus conhecimentos na área de gestão, escolhendo um curso de especialização em Gestão de Pessoas.

Nesse momento, trabalhando na Biblioteca da Escola de Enfermagem da UFRGS (BIBENF), comecei a ter contato também com o periódico da instituição, a *Revista Gaúcha de Enfermagem*, e, em um trabalho de colaboração para o desenvolvimento da área, participei da implementação da Biblioteca Virtual da Saúde em Enfermagem, que abrigou o portal de periódicos RevEnf. Apesar de a maioria dos títulos do portal estar vinculada a grandes instituições, ainda não atendiam aos "requisitos" para fazerem parte do portal SciELO<sup>2</sup>. Esse foi, sem dúvida, um de meus primeiros contatos com os parâmetros que o mundo acadêmico vinha cobrando das instituições, e pude então perceber toda uma movimentação institucional para a elevação dos “padrões de qualidade<sup>3</sup>” de seus periódicos.

O caminho que percorri dentro da universidade desde então foi plural. Desenvolvi atividades relacionadas com a área de gestão de pessoas, gestão financeira, processos técnicos biblioteconômicos e gestão educacional. O cargo de bibliotecária-chefe aproximou-me dos assuntos relacionados com a gestão educacional; fazendo parte de comissões e colegiados, tive contato com diversas políticas públicas para o ensino superior.

Já no desenvolvimento dos processos técnicos biblioteconômicos, sempre estive muito próxima da pós-graduação, realizando palestras sobre bases de dados e orientando mestrados e doutorandos sobre pesquisa bibliográfica. Nesse momento, também aconteceu minha

---

<sup>2</sup>SciELO (Scientific Electronic Library Online) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE, [2015]).

<sup>3</sup>O termo *qualidade* é controverso quando aplicado à educação, e não pretendo aprofundar essa discussão no momento, mas, para não banalizar um tema tão relevante, deixo registrado que neste texto o uso desse termo se dá no contexto dos parâmetros e critérios estabelecidos pela Capes para avaliar a pós-graduação. Na Contemporaneidade, existe uma proliferação discursiva sobre qualidade, sendo que esse termo ganha distintos significados. Pensar em concepções de qualidade na educação “requer que essas sejam relacionadas ao contexto social, político, econômico e cultural no qual estão inseridas” (SOLIGO, 2013, p.7). No caso desta pesquisa, percebo que a qualidade dos programas de pós-graduação é medida a partir de diferentes indicadores que buscam padronizar as áreas de conhecimento. A partir de uma imersão inicial no tema desta pesquisa, entendo que existem diferentes movimentos de resistência que problematizam o significado de qualidade expresso nas avaliações.

aproximação com as políticas de avaliação de publicações e sua inserção em um modelo de avaliação institucional.

Inserida nesse contexto de publicações científicas e produção intelectual, comecei a refletir sobre as diferenças entre os programas de pós-graduação com os quais tinha contato. Essas diferenças apareciam principalmente no momento em que orientava mestrandos e doutorandos em pesquisas bibliográficas nas bases de dados tidas como “de qualidade” ou com os “melhores periódicos” da área indexados. Durante essas orientações de pesquisas bibliográficas, notei que certos assuntos, geralmente relacionados a aspectos sociais ou regionais, não “apareciam” nos resultados dessas bases de dados. Comecei a questionar-me se o que estava sendo procurado não era investigado e publicado ou se as publicações e bases de dados tidas de qualidade não ofereciam espaço para alguns assuntos. Esse questionamento me fez olhar cada vez com mais curiosidade para todo esse modelo e despertou meu interesse pelo tema.

Outra atividade desenvolvida em meu trabalho que instigou reflexões foi a política da UFRGS para classificação de produção intelectual dos docentes e técnicos administrativos. A lógica então era: quem mais publica, e em meios de comunicação científica “mais qualificados” (com base em indicadores), recebe mais verbas, consegue progressão de carreira, ganha mais vagas departamentais para abertura de concurso para docentes, é mais bem visto dentro da universidade, pois a “publicação de qualidade” contribui para melhor colocação da instituição nos diversos *rankings* nacionais e internacionais. Exemplos dessa lógica são a Decisão n. 118/2001, que apresenta os índices aplicados para a distribuição de vagas do Banco de Vagas de Docente não Titular, e a Decisão n.232/2014, que fixa normas para a promoção docente para professor titular, ambas emanadas do Conselho Universitário da UFRGS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL 2001; 2014). Nos dois casos, a produção intelectual comprovadamente publicada é parte dos indicadores, e, entre eles, está a classificação de periódicos segundo os critérios do Qualis. O Qualis, que será discutido ao longo da dissertação,

é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para diferenciação da qualidade da produção bibliográfica dos programas de pós-graduação. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta, pela classificação dos veículos utilizados na sua divulgação. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos, jornais, eventos, livros etc. (BRASIL, 2007a, Não paginado).

Todo esse processo que vivi ao longo de minha carreira, o que gerou tantas perguntas sobre esse modelo de qualidade, veio à tona em 2014, quando ingressei no mestrado em

Gestão Educacional. Frente aos temas de pesquisa que poderia desenvolver, a questão da importância da publicação dentro do modelo de pós-graduação que vivenciamos atualmente retornou, surgindo então o interesse em entender como e quando a avaliação, as publicações e, conseqüentemente, os periódicos e seus mecanismos classificatórios, especificamente o Qualis Periódicos da Capes, chegaram a ser como são hoje no mundo acadêmico, na universidade e na pós-graduação. Aos poucos, frente a um tema tão amplo, fui fazendo os recortes necessários.

Importa dizer que o mestrado profissional é definido pela Capes como uma modalidade voltada para a capacitação profissional, devendo “apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico” (BRASIL, 2014a, Não paginado). Durante a construção desta dissertação, ficou uma incerteza sobre a contribuição que um estudo desse tipo poderia trazer, uma vez que ele não gerará um produto, como na maioria dos trabalhos finais de mestrado profissional. Embora um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, no qual me insiro, seja “compreender a realidade educacional nas suas relações histórico-culturais e político-sociais que influenciam a estrutura e os processos de gestão nas organizações educacionais” (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, 2012, p.3), muito tem sido discutido sobre a necessidade de o mestrado profissional apresentar um produto como resultado da pesquisa. Apesar de não ser meu objetivo, acredito que vale refletir sobre a concepção de produto que tem sido empregada nestas discussões. Pode-se entender o produto como o resultado daquilo que é produzido, ou ainda como o rendimento do trabalho físico ou intelectual, mas também se corre o risco de pautar as discussões por uma concepção de produto com um olhar da administração ou do marketing, onde se entende que um produto é algo que possui um valor de troca, uma mercadoria (PRODUTO, 2009, p.2305). Levantadas estas questões e concebendo produto como resultado do trabalho intelectual, minha intenção é fazer uma reflexão sobre as práticas que se instauram dentro da pós-graduação, problematizando principalmente a questão da publicação científica “qualificada”. Como Foucault (2010, p. 356) diz, “fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples”. Essa crítica radical, que Veiga-Neto chama de hiper crítica, pode-se entender como

uma crítica não metafísica, de modo que, não contando com pressupostos universais, ela dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional. Autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hiper crítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória;

consequentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, de verdadeira, definitiva e mais correta (2012a, p.274).

Penso que, ao empreender essa hipercrítica, conseguirei compreender e problematizar meu fazer diário, o que possibilita olhar de outras formas para aquilo que tem sido considerado natural quando, na verdade, se constitui a partir de tramas históricas bem específicas. Acredito que é indissociável meu fazer como bibliotecária<sup>4</sup> em uma instituição pública de ensino superior do ato de pensar e questionar a conjuntura que vivemos hoje na academia. Neste momento, identifico-me com a metáfora do peixe no aquário, “enquanto pensa, mantém-se fora do aquário e observa os peixes que ali ficam girando. Mas como é preciso viver, ele se vê novamente no aquário, peixe ele também [...]” (VEYNE, 2011, p.10). Embora também esteja dentro do aquário, replicando diariamente parâmetros estabelecidos pela pós-graduação em minha rotina, penso que a escrita desta dissertação me possibilitará, por vezes, olhar de fora do aquário e questionar como as coisas chegaram a ser como são, permitindo-me (des)naturalizar algumas verdades postas como incontestáveis no mundo acadêmico.

Partindo desse interesse pelo assunto, decidi mapear as pesquisas já realizadas sobre o tema, utilizando como ferramenta o Portal de Periódicos da Capes, pois ele permite pesquisar por assunto em diversos periódicos, bases de dados, portais de teses e dissertações. O mapeamento do que já foi publicado sobre o assunto é importante, na medida em que permite entender em que aspectos minha pesquisa se aproxima ou se distancia do que já foi pesquisado e publicado. É pertinente também no sentido de que, identificados os documentos que de alguma maneira se aproximam do que pretendo pesquisar, estes poderão servir de suporte teórico para a construção da dissertação.

A pesquisa pelos termos *avaliação* e *pós-graduação* como assunto retornou 62 documentos, dos quais, 47 artigos, 14 teses/dissertações e uma ata de congresso, que optei por excluir, restando 61 documentos para análise. Meu objetivo não é analisar profundamente esses documentos, mas somente mapear o que está sendo publicado e identificar que olhar essas publicações dão para o tema e em que medida meu estudo se diferenciará das investigações já desenvolvidas.

Após uma primeira análise, foi identificado que alguns documentos apareciam repetidamente nos resultados, provavelmente por estarem indexados em duas bases de dados. Ao excluí-los, restaram 57 documentos.

---

<sup>4</sup>O aumento das publicações por parte dos docentes na universidade tem um impacto direto no trabalho bibliotecário, uma vez que o “produto” publicação necessita da validação em vários sistemas, como bases indexadoras e sistemas internos da instituição.

Como meu foco são os cursos *strictu sensu*, ou programas de pós-graduação no Brasil, foram excluídos mais oito documentos, pois, embora tenham retornado na busca pelos termos pesquisados, eles abordavam os seguintes temas: trabalho pedagógico na graduação; curso específico de especialização na modalidade presencial e a distância; contribuição da pós-graduação *lato sensu* na formação de professores; administração em residência médica; curso técnico; e programas de pós-graduação fora do Brasil (três trabalhos).

Foi realizada a leitura dos resumos dos 49 documentos restantes. Após essa primeira leitura, pude "classificar" e separar os documentos que apresentavam um olhar relacionado ao meu interesse de investigação, fazendo emergir os documentos que tratavam de alguma maneira sobre: o modelo Capes de avaliação; a história/histórico da pós-graduação no Brasil; a produtividade e a performatividade na pós-graduação; produção intelectual e publicações.

Após a eliminação dos documentos que não se enquadravam nos aspectos e/ou assuntos relacionados a meu interesse investigativo, restaram 31 documentos, que foram analisados. Embora os títulos muitas vezes não tragam as pistas necessárias para determinar sobre o que trata exatamente o documento, a leitura dos resumos determinou os que abordavam aspectos e/ou assuntos que seriam pertinentes para aprofundar a leitura. Os documentos que traziam alguma aproximação com o tema que pretendia estudar foram lidos na íntegra.

Após a leitura dos resumos dos documentos, verifiquei que eles poderiam ser agrupados em grandes categorias, embora a maioria deles apresentasse, em algum momento do estudo, um percurso histórico ou um recorte temporal sobre a pós-graduação no Brasil. Dividi os documentos em três grandes categorias, as quais denominei de "Comparativo de programas de pós-graduação e/ou áreas específicas segundo critérios de avaliação da Capes"; "Reflexões sobre o modelo Capes de avaliação"; "Levantamento de produção/publicações em programas de pós-graduação e/ou áreas específicas".

A primeira categoria, "Comparativo de programas de pós-graduação e/ou áreas específicas segundo critérios de avaliação da Capes", trata de documentos que analisam programas específicos de pós-graduação ou áreas. Mesmo com o olhar da qualidade e da avaliação, o que fazem são uma apresentação e, em alguns casos, comparação de dados submetidos aos critérios da Capes, inclusive com base nos dados das suas avaliações trienais. Esses documentos utilizam as avaliações trienais da Capes para fazer comparações entre programas ou áreas, geralmente apontando o crescimento e/ou desenvolvimento da área em relação aos critérios da Capes. Seguem, abaixo, títulos de alguns desses estudos:

- A Pós-Graduação e o campo da Saúde Coletiva;

- Análise Institucional: um estudo dos programas de pós-graduação *strictu sensu* da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP;
- A pós-graduação em relações internacionais no Brasil;
- A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas;
- Pós-graduação em Saúde Coletiva de 1997 a 2007: desafios, avanços e tendências;
- Avaliação da CAPES: abordagem quantitativa multivariada dos programas de administração;
- A gestão dos programas de pós-graduação em administração com base no sistema de avaliação da Capes.

Na segunda categoria, “Reflexões sobre o modelo Capes de avaliação”, alguns documentos fazem uma análise crítica do modelo, abordando temas como: performatividade; impacto do modelo de avaliação na qualidade dos programas; comparação entre o modelo americano de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* e o modelo brasileiro; o papel do pesquisador; o impacto do modelo de avaliação no trabalho docente. Nessa categoria, embora tenham aparecido reflexões sobre o modelo de avaliação e alguns documentos já apresentassem conceitos mais próximos dos que pretendo desenvolver, eles ainda partem da naturalização da avaliação da pós-graduação a partir dos dados fornecidos pela Capes (análises qualitativas e quantitativas), ou seja, são estudos internalistas<sup>5</sup> que criticam os dados e a avaliação, mas não se perguntam sobre a constituição desse modelo. Com isso, não quero dizer que não sejam estudos importantes, mas percebo que existem algumas brechas que me possibilitam olhar para a avaliação – especialmente em relação à produção intelectual – de outras formas. Seguem, abaixo, alguns títulos de estudos que se enquadram na segunda categoria:

- A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil;
- Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira;
- A nova política de pós-graduação no Brasil;
- Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação: dando continuidade à discussão e ao debate;

---

<sup>5</sup> Klaus explica este tipo de estudo dizendo que “as vertentes internalistas, por se enquadrarem no pensamento iluminista, acabam por problematizar os fundamentos sobre os quais elas mesmas se assentam” (KLAUS, 2001, p.73).

- Pós-graduação no Brasil: da concepção "ofertista linear" para "novos modos de produção do conhecimento" implicações para avaliação;
- Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto;
- Temas e tramas na pós-graduação em educação;
- Influência do sistema de avaliação da CAPES na qualidade dos programas de pós-graduação;
- Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação strictu sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro;
- O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de subjetivação;
- Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva;
- Formação de doutores no Brasil: o esgotamento do modelo vigente frente aos desafios colocados pela emergência do sistema global de ciência;
- Os impactos do sistema CAPES de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA;
- Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo;
- Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil;
- Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios.

A terceira categoria, "Levantamento de produção/publicações em programas de pós-graduação e/ou áreas específicas", abrangeu documentos específicos sobre a publicação. Geralmente com viés quantitativo, frequentemente com levantamento de produção em determinado programa e/ou área, os dados eram utilizados para comparativos que apresentam uma elevação da produção e a relacionam à qualidade dos programas de pós-graduação envolvidos. A qualidade, nesse caso, é apresentada como o atendimento aos requisitos que a Capes coloca como parâmetro para avaliação. Importa dizer que tais indicadores são definidos pelas áreas a partir de parâmetros gerais preestabelecidos. Dentre os títulos, destacam-se:

- Produção científica e formação de recursos humanos em bioquímica no Rio Grande do Sul;
- Qualis Periódicos e a produção de capital científico nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física;

- A avaliação da produção intelectual e o declínio da interdisciplinaridade em Saúde Coletiva;
- Perfil, avaliação e metas de produção intelectual dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia;
- Participação discente nas publicações da pós-graduação: um estudo comparativo entre programas públicos e privados de administração;
- Produção científica em saúde coletiva: perfil dos periódicos e avaliação pela Capes;
- Doutorado em cardiologia no Instituto do Coração da FMUSP, de 1994 a 2004: defesa e publicação.

Partindo das três categorias que apresentei acima, a segunda é a que traz alguns conceitos que também utilizarei neste estudo, como performatividade, e o histórico do modelo Capes de avaliação, porém, os estudos não problematizam a avaliação da pós-graduação pela Capes com o olhar que pretendo ter. Eles assumem esses critérios de avaliação como verdade, como postos, e então fazem alguma crítica ao modelo de avaliação da Capes.

Penso que minha pesquisa difere das acima listadas, pois minha intenção não é partir de um olhar crítico ao atual modelo de avaliação da pós-graduação no Brasil pela Capes, dizendo se isso é bom ou ruim, mas sim entender de que maneira ele se constitui como verdade. Apesar de esse modelo estar “posto” na realidade da pós-graduação brasileira, parto do pressuposto de que ele não é uma verdade absoluta, de que a avaliação não é natural e não está desde sempre no mundo acadêmico; para tal, é necessário pensar quais são as práticas que constituem esse modelo, especialmente no que diz respeito à avaliação da produção intelectual. Portanto, a imersão no estudo bibliográfico e o olhar para os primeiros movimentos do processo de avaliação da pós-graduação pela Capes são importantes para entender estas questões.

A partir de minhas inquietações e de minha trajetória profissional, após cursar as disciplinas do mestrado e por meio dos encontros com minha orientadora, construí meu problema de pesquisa partindo da compreensão de que, embora os processos avaliatórios já existissem desde a segunda metade da década de 1970 na pós-graduação no Brasil, eles se intensificam na década de 1990, culminando na institucionalização do instrumento para classificação e ranqueamento de periódicos, o Qualis, em 1998. Esse movimento avaliatório que acontece na década de 1990 não somente faz emergir o Qualis Periódicos, mas sugere um refinamento nas formas de governamento, quando a avaliação parece tomar um lugar central na sociedade. Não é possível falar da avaliação de um modo geral, pois ela se (re)constitui

desde a emergência do Estado Avaliador<sup>6</sup>. Com base nas considerações acima, meu problema de pesquisa é:

*Que deslocamentos, continuidades e descontinuidades são produzidos nas formas de governo pelos números da produção intelectual a partir da emergência da avaliação da pós-graduação em 1975 até 2002?*<sup>7</sup>

Uma das hipóteses levantadas é a de que o modelo de performatividade<sup>8</sup>, com um foco muito forte na valorização da produção intelectual necessariamente "publicada em periódicos de qualidade", se intensificou na década de 1990, que é usualmente apontada como uma época de mudanças no cenário mundial, potencializada pela proliferação do sistema político-econômico neoliberal. No Brasil, a década inicia com uma instabilidade política, mas se desenrola para um momento de abertura econômica, movimento importante para que o país se insira em um modelo de mundo globalizado, alterando também as relações na universidade e consequentemente na pós-graduação.

Outros desenvolvimentos nessa década são o acesso e a propagação de tecnologias da informação e comunicação, gerando uma mudança significativa na sociedade e, mais especificamente, no mundo acadêmico. Nesse aspecto, podemos notar um deslocamento na noção de tempo/espaço. O resultado do conhecimento produzido na academia passou a ser acessado e disponibilizado de maneira muito mais rápida e ágil, o que provavelmente mudou também o modo de se produzir conhecimento internamente, localmente.

No momento da qualificação do projeto de dissertação, eu havia levantado a hipótese de que, mesmo a avaliação da pós-graduação pela Capes existindo desde meados da década de 1970, era na década de 1990 que ela se intensificava, de modo que eu queria compreender que deslocamentos, continuidades e descontinuidades eram produzidos nas formas de governo pelos números da produção intelectual da área da educação a partir da implantação do Qualis Periódicos em 1998 até 2014. Minha curiosidade era entender de que forma toda essa movimentação ocorrida na década de 1990 havia contribuído para esse modo de fazer/produzir conhecimento na academia, que se caracterizaria quase como uma "corrida

---

<sup>6</sup>O Estado Avaliador “caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.43).

<sup>7</sup>Registro que houve um deslocamento do problema de pesquisa apresentado no momento do projeto de dissertação para o problema de pesquisa apresentado na dissertação. Explicarei este deslocamento na seção seguinte, em que trato de minhas escolhas metodológicas.

<sup>8</sup>O termo *performatividade* será contextualizado e discutido ao longo da dissertação.

desenfreada" por publicar, e de que modos ocorreu o refinamento no governo pelos números; digo *pelos números* porque o processo de avaliação se apoia nas estatísticas, índices e *rankings* para normatizar e classificar indivíduos e instituições e moldar suas condutas. Partia do pressuposto de que, desde a emergência do Qualis Periódicos em 1998 até 2014, muitos mecanismos haviam possibilitado um refinamento nas formas de governo da produção intelectual. O que me movimentava era justamente a possibilidade de compreender esse refinamento no interior de lutas, de processos de resistência. Talvez em alguns momentos existissem movimentos outros, pequenas brechas que possibilitassem alguns respiros fora do aquário; em outros movimentos, talvez as discussões fossem absorvidas pela água do aquário e seguissem ocorrendo no seu interior. Porém, na atualidade, parece haver cada vez menos brechas, de modo que *quase tudo passa a ser uma questão de avaliação*. Sobre esse *status* que a avaliação possui nos nossos dias, é conveniente dizer que

[...] a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos – pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe... –, a avaliação funciona como uma espada de Dâmocles a pairar sobre nossas cabeças (VEIGA-NETO, 2012, p.3).

Refletindo sobre esses conceitos e pensando no contexto que vivenciamos na corrida pela publicação e no seu peso dentro da avaliação na pós-graduação, havia levantado algumas questões complementares: de que modo temos sido controlados, subjetivados, governados, ao mesmo tempo em que nos autogovernamos na pós-graduação? Quais foram as condições de possibilidade que permitiram que a avaliação tomasse esse papel central na nossa sociedade? Que condições possibilitaram a emergência do Qualis Periódicos? De que forma se dá o refinamento do governo pelos números, especialmente, da produção intelectual, desde a emergência da avaliação até a implementação do Qualis Periódicos?

Como já anunciei, detalharei na próxima seção a desconstrução de algumas destas questões levantadas no projeto de dissertação, decorrente das leituras dos materiais selecionados como *corpus* empírico. Adianto que, ao olhar para os documentos referentes à década de 1990 sobre a pós-graduação, ficou claro que a centralidade da publicação qualificada estava naturalizada naquele momento e que os movimentos de resistência se apresentavam cada vez mais empalidecidos. Foi então que senti que precisava recuar historicamente e compreender a constituição e a implantação da avaliação da pós-graduação,

bem como o governo pelos números da produção intelectual no interior dessa trama histórica. Nesse contexto, parece-me que os “delírios avaliatórios” aos quais Veiga-Neto (2012) se refere têm possibilitado cada vez menos brechas para produzirmos nas tramas do poder outras formas de existência. E é justamente isso que me mobiliza para estudar as formas de governo pelos números da produção intelectual na avaliação da pós-graduação realizada pela Capes.

Sobre a avaliação da pós-graduação no Brasil, podem ser apontados três momentos, ou ênfases: em um primeiro momento, o olhar era para a formação com o foco na qualificação de professores, pesquisadores e profissionais para atender ao mercado de trabalho, necessários para apoiar e expandir o sistema; um segundo momento é apontado como o da avaliação com o objetivo de expansão de programas e cursos, sendo que, após a expansão, se fez necessário desenvolver e criar critérios para que a qualidade pudesse ser medida; e o atual e terceiro momento, caracterizado "por ênfase em publicações, valorizadas por uma hierarquia complexa e sofisticada" (CURY, 2009, p.xi), em que as publicações que seguem os critérios definidos para aferir a qualidade têm um papel central dentro do modelo de avaliação adotado pela Capes, uma vez que tanto auxiliam a comparação entre indivíduos/cursos/programas dentro do país, quanto servem como indicadores para ranquear o Brasil internacionalmente<sup>9</sup>.

Essa sofisticação apontada já dá pistas de um refinamento nas formas de governo pelos números que aconteceu no decorrer da história da pós-graduação brasileira, já que as publicações são vistas como produto ou, como a Capes denomina, “indicador de produto”, sendo medidas por meio de indicadores que as colocam num sistema classificatório, sob o argumento de medir sua qualidade. Parece-me que tal classificação vem sendo aprimorada e que tem sido cada vez mais difícil “sair do aquário” ou propor outras rotas de natação.

Para realizar este estudo, recorri a algumas ferramentas metodológicas e conceituais que deram suporte à investigação realizada.

## 1.2 Caminhos metodológicos

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de

---

<sup>9</sup>A cultura dos *rankings* será discutida no decorrer da dissertação.

verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. Então, essa camada de objetos, ou melhor, essa camada de relação, é difícil de apreender; e como não há teorias gerais para apreendê-las, eu sou, se quiserem, um empirista cego, quer dizer, estou na pior das situações. Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos... Procuo corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio, de livro em livro (FOUCAULT, 2003, p.229).

Ao iniciar esta seção, utilizo um excerto de Foucault que representa um pouco do processo que vivi na construção deste estudo e se relaciona diretamente com minhas escolhas metodológicas. Por vezes, durante a escrita deste estudo, precisei “corrigir meus instrumentos” e rever o objeto inicialmente definido e, nesta seção, tento explicar de que maneira isso aconteceu. Ao apresentar minha trajetória e inquietações de pesquisa, tracei um caminho essencial, que é pensar sobre o meu fazer e tentar entender de que forma minhas indagações e dúvidas motivaram este estudo. Logo, tentei entender, por intermédio das pesquisas já realizadas sobre o assunto, onde meu estudo se situa e em que se diferencia, em meio a tantas pesquisas que já foram produzidas sobre o tema. A partir desse movimento, procurei mapear de que maneira minha pesquisa pode ser relevante para a área da educação. Do resultado desse movimento, nasceu meu problema de pesquisa, que também não foi assertivo e fechado no momento de meu ingresso no mestrado; ele surgiu de uma desconstrução/reconstrução a partir dos textos que lia, das discussões durante os seminários das disciplinas. Ao assumir a posição de olhar os documentos na sua materialidade, permiti-me traçar outros rumos para a dissertação. Pude verificar, durante a análise dos textos selecionados como material empírico, que na década de 1990 a centralidade da produção intelectual já estava constituída como verdade, como natural, ao ponto de os rastros históricos “mais recentes” serem praticamente inexistentes. Entendi que parecia ser impossível pensar a pós-graduação sem a avaliação e conseqüentemente sem medir a qualidade de seus produtos (publicações). Assim, ao permitir-me um estranhamento sobre essa naturalidade, busquei entender como isso se constituiu, quais foram as condições que possibilitaram que a avaliação e a medição da qualidade da produção intelectual se naturalizassem. Esses questionamentos levaram-me a um deslocamento do problema de pesquisa apresentado no momento da

qualificação do projeto de dissertação, pois então ficou claro que precisava olhar para o período de emergência da avaliação da pós-graduação realizada pela Capes e mapear as condições para que os critérios de avaliação relacionados à produção intelectual se intensificassem na década de 1990 e fossem tomados como naturais pela comunidade envolvida.

O processo pelo qual passei partiu do pressuposto de que "precisamos recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas" (COSTA, 2005, p.212). A seguir, apresento um esboço do percurso metodológico que trilhei e que também faz parte desta (des)construção.

Embora eu pretenda delinear um percurso metodológico, essa não é tarefa fácil e certamente ela se construiu e constituiu durante o fazer da pesquisa e da escrita. É importante fazer uma reflexão sobre esse processo metodológico e a necessidade do pesquisador de permitir-se uma "relação mais solta" com o objeto de estudo, pois "a questão de método só tem sentido se escrita por último. O método é algo que nós vamos constituindo à medida que pesquisamos [...] à medida que escrevemos. Só ao término do trabalho é que sabemos como ele funcionou" (RIBEIRO, 2014, p.190). Ainda sobre esse assunto, Veiga-Neto alerta que a abertura metodológica não significa, nas palavras do autor, um "vale tudo, com negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor" (2009, p.87). Posicionar-me dessa maneira em relação ao método levou-me a uma (des)construção, que resultou nesta dissertação. Em vários momentos, precisei deixar as certezas de lado, seguir os caminhos que os documentos apontaram e até refazer algumas perguntas.

Outro aspecto a ser considerado consiste na escolha de trabalhar com um autor que será central para este estudo, Michel Foucault, mas que para mim era, até então, inexplorado. Sobre a apropriação das ideias de um autor, é importante ter em mente que,

ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós de certa forma o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou, submetemos à discussão uma teoria, porque a mergulhamos no empírico, no estudo de um objeto por nós selecionado, que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegeu, justamente porque nossa história é outra, nossos lugares e tempo são outros. Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores (FISCHER, 2005, p.120).

Ainda refletindo sobre as ideias de Fischer (2005), pergunto-me: até que ponto é possível servir-se de um autor tão complexo como Foucault sem usar suas ideias de maneira utilitária, sem transformar sua fala em meros recortes e colagens? Serei eu capaz de realizar uma "leitura assinada" de Foucault? Tentando responder essa pergunta, sigo na leitura dos autores que já estudaram Foucault, e, em vários momentos, aparece no universo foucaultiano a não-separação entre teoria e prática (BUJES, 2002; FISCHER, 2002a; SOMMER, 2005; VEIGA-NETO, 2004). Desse modo, se a teoria é, igualmente, uma prática, entendi que, ao longo do fazer da leitura/escrita, minhas lentes até então embaçadas mostraram-se mais nítidas e permitiram-me ver/entender/construir uma trama, uma rede de significação dos conceitos.

No decorrer dessa construção, fui montando minha “caixa de ferramentas”<sup>10</sup>, tentando encontrar nas teorias que escolhi para orientar este estudo uma convergência com minhas inquietações, procurando relacioná-las com meu objeto de estudo.

Sendo assim, precisei cercar-me de alguns conceitos para construir essa rede de significação, principalmente acerca de meu percurso metodológico. Sobre a opção de não enquadrar meu estudo em uma metodologia “formal” ou “tradicional”<sup>11</sup>, cabe esclarecer que a escolha de utilizar noções e conceitos foucaultianos para empreender um exercício analítico sobre o tema que escolhi reforçam essa decisão. Veiga-Neto explica de que maneira podem-se usar esses conceitos com uma perspectiva analítica:

Refiro-me a tomar o pensamento foucaultiano não como um catecismo metodológico ou epistemológico, mas tomá-lo como uma sugestão, como um horizonte aberto de possibilidades. Com *perspectiva analítica*, refiro-me a uma atitude intelectual que, não se limitando dentro de fronteiras paradigmáticas – ou seja, uma atitude que, não procurando amarrar marcos teóricos –, procura se manter aberta e olhar para além de si mesma para que possa, nesse processo, por fim, reverter sobre si mesma esse olhar. Assim o que é mais importante não é tomar Foucault pelas respostas que ele é capaz de nos dar – e elas não são nem poucas, nem simples – mas tomá-lo, principalmente, pelo tipo de perguntas que ele faz nascer em nós (1995, p.41, grifos do autor).

Veiga-Neto diz ainda que "ser fiel a Foucault é, ao mesmo tempo, ser-lhe infiel, sem que isso implique uma contradição a ser resolvida", pois "fazer um estudo foucaultiano" seria “[...] usá-lo aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre. É claro que ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu

<sup>10</sup>Veiga-Neto (2006) problematiza o uso de conceitos foucaultianos como ferramentas para pensar a educação.

<sup>11</sup>Destaco aqui as reflexões que Bujes faz sobre seus “descaminhos” no processo de investigação, ao dizer que “a moderna tradição de pesquisa acostumou-nos a pensar em um ‘receituário’ ou modelo” (2002, p.18).

discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser” (2006, p.82).

Foucault não pode ser considerado um filósofo sistemático; seu objetivo é justamente opor-se à produção de verdades objetivas, pois, como diz Rorty:

Os grandes filósofos sistemáticos são construtivos e oferecem argumentos. Os grandes filósofos edificantes são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos. Eles são intencionalmente periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade. Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração. Os filósofos sistemáticos querem colocar o seu tema no caminho seguro de uma Ciência. Os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar - admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito (RORTY, 1988 *apud* VEIGA-NETO, 1995, p.19).

Considerado um filósofo edificante, Foucault rompe com a “ordem clássica que via a história como um discurso do contínuo, do desenrolar previsível do Mesmo, [...] instaura uma nova visão da história como ruptura e descontinuidade” (BRANDÃO, 1996, p.29). As possibilidades de fidelidade/infidelidade, de subversão de proposições científicas tidas como tranquilas, da realização de um estudo externalista que me possibilite compreender como algumas tramas se constituem, da riqueza de percorrer um espaço aberto e de olhar para o que está dado/naturalizado de outras formas, desafiam-me a seguir em frente.

No caso deste estudo, ao entender que na década de 1990, quando a Capes implementa o novo modelo de avaliação e o Qualis, a centralidade da produção intelectual estava posta como verdade, senti a necessidade de realizar um retorno temporal e lançar um olhar histórico para compreender como chegamos a este modelo de sociedade avaliatória, de performatividade, e que acontecimentos levaram a pós-graduação no Brasil a ser como é hoje.

Digo *olhar histórico* não no sentido metafísico de *Ursprung* (origem), mas no sentido de *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência), em que emergência tem a significação de aparecimento, surgimento, e proveniência, o significado de “demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós” (FOUCAULT, 1979, p.21).

O mesmo autor explica que os três termos são traduzidos por “origem”. Ao trazer essa diferenciação, ele justifica que os “termos como *Entstehung* ou *Herkunft* marcam melhor do que *Ursprung* o objeto próprio da genealogia” (FOUCAULT, 1979, p.20). A genealogia vai

utilizar-se da proveniência “na forma de condições de possibilidade para a emergência” (VEIGA-NETO, 2004, p.70).

É nesse sentido “que o método genealógico pressupõe necessariamente um único *a priori*, que é histórico” (VEIGA-NETO, 2004, p.69). Entender esse *a priori* histórico<sup>12</sup> é importante porque

[...] tudo se dá no desenrolar da história e por isso o nosso pensamento, e aquilo que nós dizemos sobre as coisas, não tiveram uma origem no pensamento, mas no acontecimento, de modo que tudo o que pensamos e dizemos é da ordem da imanência e não da ordem de uma suposta transcendência [...] (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p.22).

Sobre a genealogia, é importante lembrar o olhar para as discontinuidades, “contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns” (FOUCAULT, 1999, p.13).

Foucault chama as genealogias de "anticiências", principalmente quando diz que "é exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate" (1999, p.14).

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico (FOUCAULT, 1999, p.15).

Pretendo utilizar a genealogia como "uma atividade", uma "maneira de entender", um "modo de ver as coisas" (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). O mesmo autor lembra que se pode “entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2004, p.70).

Por esse motivo, adotar a genealogia como uma maneira de ver e entender as coisas foi fundamental para este estudo. Penso que isso favoreceu meu entendimento da constituição da

---

<sup>12</sup>Veyne (2011) argumenta que os historiadores tentam “explicar a história relacionando-a com a sociedade” (p.43), sendo que, ao adotar uma análise foucaultiana, a sociedade “precisa ela própria ser explicada” (p.45). O autor ainda explica que “saímos de nosso aquário provisório sob a pressão de novos acontecimentos do momento ou ainda porque um homem inventou um novo discurso e obteve sucesso. Mas se mudarmos, então, de aquário, é para nos vermos em um novo aquário. Esse aquário ou discurso é, em suma, ‘o que poderíamos chamar de *a priori* histórico’. É claro que esse *a priori*, longe de ser uma instância imóvel que tiranizaria o pensamento humano, é passível de mudança, e nós mesmos terminamos por mudá-lo. Mas ele é inconsciente: os contemporâneos sempre ignoraram onde estavam seus próprios limites e nós mesmos não podemos avistar os nossos” (p.50).

avaliação e da centralidade da produção intelectual ao problematizar esses temas a partir do olhar genealógico.

Outro conceito central para o desenvolvimento do estudo foi a noção de governamentalidade, utilizada como ferramenta analítica. Penso que os regimes de governo são “práticas organizadas, através das quais as pessoas são governadas e através das quais elas governam outras” (FIMYAR, 2009, p.41), de modo que “a racionalidade do governo - seja ela relativa à produção da verdade ou à criação da realidade (na qual o exercício do poder é considerado racional) - possa ser investigada e tematizada” (FIMYAR, 2009, p.41).

Para analisar o poder político mediante a governamentalidade, é necessário "perguntar o que as autoridades de vários tipos queriam que acontecesse em relação aos problemas definidos, em busca de que objetivos e por meio de que estratégias e técnicas" (ROSE, 1999, p.20, tradução minha). Nesse sentido, usar a governamentalidade como uma ferramenta analítica implica, no caso de meu estudo, questionar como a avaliação realizada pela Capes na pós-graduação conduz a conduta dos indivíduos nela envolvidos, principalmente no que tange às políticas de publicação e difusão do conhecimento produzido pelas áreas.

É importante ressaltar que a governamentalidade como ferramenta analítica pode "diagnosticar a multiplicidade de relações de poder, conhecimento, técnica e ética, mediante a qual a conduta dos seres humanos é moldada pelos outros e por si mesmos" (ROSE, 1999, p.274, tradução minha). O autor ainda fala sobre o *ethos* da analítica da governamentalidade:

São estudos de um estrato particular de conhecer e agir. Do surgimento de regimes particulares de verdade a respeito da conduta da conduta, formas de falar a verdade, as pessoas autorizadas a falar verdades, modos de promulgação de verdades e os custos de fazê-lo. [...] E seu papel é de diagnóstico, em vez de descritivo: eles procuram uma relação aberta e crítica às estratégias de governo, atentos aos seus pressupostos, suas suposições, suas exclusões, suas ingenuidades e suas canalhices, seus regimes de visão e seus pontos de cegueira (ROSE, 1999, p.20, tradução minha).

A compreensão da governamentalidade leva-nos a abandonar muitos dos paradoxos “que o pensamento social clássico utilizou para explicar o mundo das ações humanas, porque, essencialmente, tenta estabelecer os circuitos por onde passam regras de poder e verdade sobre os sujeitos e as suas ações” (Ó, 2003, p.6). Desse modo, a governamentalidade pode ser entendida como:

1 - o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permite exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a

população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

2 - a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 - o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p.291).

A compreensão da produção histórica da realidade – genealogia para a qual o único *a priori* é o *a priori* histórico – e das distintas formas de governo das condutas – governamentalidade como ferramenta analítica – é essencial na realização do presente estudo, para que possa compreender de que maneira, na pós-graduação, certos discursos foram produzidos sobre a avaliação em um determinado tempo e como essas verdades governam as condutas dos sujeitos envolvidos.

Importa dizer que, embora vá trabalhar com “análise de documentos”, minha intenção é olhar para esses documentos enquanto monumentos. Foucault explica que a história tradicional se concentrava em “*memorizar os monumentos* do passado, transformá-los em *documentos*”, mas que na época atual “a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos*” (FOUCAULT, 2013, p. 8, grifos do autor). Esse olhar histórico abandona a metanarrativa e olha o “discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*” (FOUCAULT, 2013, p. 170, grifos do autor).

Considerando-se que a linguagem é constitutiva do real, no sentido de que vivemos como sujeitos inseridos em um “mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando”, somos nós, sujeitos também, derivados desses discursos (VEIGA-NETO, 2004, p.110). Os documentos selecionados e analisados na dissertação são “vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar” (FISCHER, 2002, p.43). Tal análise é realizada ao longo do estudo, cujo trabalho consiste “em colocar as coisas ditas na situação de *coisas relacionais*” (FISCHER, 2002, p.52, grifos da autora).

Como já mencionei, houve um deslocamento do problema de pesquisa e do recorte temporal do momento da qualificação da proposta até a dissertação. Esse deslocamento aconteceu por dois motivos: primeiro, o abandono da ideia de olhar para os movimentos de resistência realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em relação à avaliação; o segundo motivo deu-se quando, ao analisar os ditos dos documentos selecionados como material empírico, verifiquei que, na década de 1990, quando é implementado o novo modelo de avaliação e o Qualis, a avaliação e a centralidade da

produção intelectual estavam naturalizadas, sendo sempre tratadas como “verdades”. A seguir, faço um exercício de tentar explicar os caminhos que percorri na análise dos documentos e que me levaram a esse deslocamento.

No momento da qualificação de minha proposta de dissertação, havia apresentado o seguinte problema de pesquisa:

*Que deslocamentos, continuidades e descontinuidades são produzidos nas formas de governamento pelos números da produção intelectual da área da educação a partir da implantação do Qualis periódicos em 1998 até 2014? De que formas os movimentos realizados pela área da educação no âmbito da ANPEd produzem efeitos no processo de avaliação da produção intelectual da área em âmbito nacional nesse período?*

Nesse momento, os documentos da ANPEd, juntamente com documentos da Capes, comporiam o *corpus* empírico. Por sugestão dos membros da banca de qualificação, a ANPEd foi retirada do problema de pesquisa, pois olhar também para os movimentos de resistência vindos da associação se constituiria em um segundo problema de pesquisa.

Após a realização da banca de qualificação da proposta de dissertação, optei por realizar a leitura de todos os documentos listados naquele momento como *corpus* empírico, mesmo aqueles produzidos no âmbito da ANPEd, pois entendia que, de alguma maneira, eles poderiam servir de apoio e contextualizar as discussões no momento da construção do capítulo analítico. Dessa maneira, nesse primeiro movimento, foram lidos os seguintes documentos.

Documentos da Capes:

- InfoCapes: Boletim Informativo, v.10, n.4, out./dez. 2002.

Documentos da Capes da Área da Educação:

- Relatório de Avaliação 1998/2000 – Área da Educação;
- Relatório de Avaliação 2001/2003 – Área da Educação;
- Relatório de Avaliação 2004/2006 – Área da Educação;
- Relatório de Avaliação 2007/2009 – Área da Educação;
- Relatório de Avaliação 2010/2012 – Área da Educação;
- Documento de Área (Educação) – 2007/2009;
- Documento de Área (Educação) e Comissão Trienal 2013.

Documentos da ANPEd:

- Carta de Caxambu/MG – 2000;
- Carta de Caxambu/MG – 2001;

- Carta de Niterói/RJ – 2002;
- Carta de Caxambu/MG – 2010;
- Carta de Natal/RN – 2011;
- Carta de Porto de Galinhas/PE – 2012;
- Carta de Goiânia/GO – 2013;
- Relatório da Reunião do FORPREd – 33ª Reunião Anual 2010;
- Relatório da Reunião do FORPREd – 34ª Reunião Anual 2011;
- Relatório da Reunião do FORPREd – 35ª Reunião Anual 2012;
- Relato da Reunião do FORPREd – 6 agosto de 2013;
- Relatório da Reunião do FORPREd – 36ª Reunião Anual 2013;
- Relato da Reunião do FORPREd – 3 e 4 de dezembro de 2014;

Como um primeiro movimento, realizei a leitura de todos os documentos, buscando algumas respostas iniciais para o problema de pesquisa e destacando alguns trechos, os quais transformei em um quadro. Esse primeiro quadro continha 60 páginas e apresentava uma coluna com a referência do documento, uma coluna com os excertos na íntegra, uma para mapear a categoria à qual o documento pertencia (nesse momento, as categorias ou unidades de análise ainda não estavam claras) e uma para observações. Após a confecção desse quadro, realizei várias leituras dos excertos e fiz vários (re)agrupamentos, assim surgindo uma segunda versão do quadro analítico.

Na segunda versão, optei por retirar do quadro os documentos da ANPEd<sup>13</sup>, já que a associação não fazia mais parte do problema de pesquisa. Os excertos dos documentos da ANPEd retirados do quadro analítico constituíram um quadro à parte, denominado de “Quadro ANPEd”. Mesmo não compondo mais o corpus empírico, percebi que eles poderiam servir de suporte para contextualizar algumas discussões ao longo da dissertação. Os documentos restantes constituíram a segunda versão do quadro analítico, com 54 páginas e mesma estrutura. Nessa segunda versão, após várias leituras dos documentos, quando os isolei, agrupei e comecei a relacioná-los, verifiquei, inclusive nas leituras dos documentos de área da Educação, que a centralidade da produção intelectual qualificada estava posta, naturalizada. Foi então que senti a necessidade de redefinir o recorte temporal para compreender que condições levaram a essa naturalização. Nessa leitura, também localizei os

---

<sup>13</sup>O olhar para os movimentos de resistência da área da Educação no âmbito da ANPEd pode configurar-se em um estudo futuro.

documentos que dariam suporte à análise do novo recorte temporal, e isso levou à construção de uma terceira versão do quadro analítico.

O processo que desencadeou a construção da terceira versão do quadro analítico marca o deslocamento do problema de pesquisa, pois, com as várias leituras dos documentos, o que pareceria óbvio não o foi, sendo que nesse momento específico minha “caixa de ferramentas” fez sentido. Faço aqui uma pausa na descrição do processo de análise dos documentos para refletir sobre essa (des)construção. No início da dissertação, escolhi como epígrafe uma fala de Foucault, e aqui gostaria de retomar uma frase dessa fala que exemplifica meu processo: “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar” (1984, p.13). Essa perspectiva possibilitou-me reinventar meu caminho, “já que não tinha compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado” (BUJES, 2002, p.30).

Retomando a descrição da construção da terceira versão do quadro analítico, comecei-o com a inserção de três novos documentos, fazendo novamente o movimento de leitura e de extração dos excertos para incluí-los no quadro. Os novos documentos foram uma publicação da Capes em comemoração aos seus 50 anos, apresentada em formato de entrevistas com os dirigentes e funcionários da agência. Com a leitura, também identifiquei que a Capes recebeu a visita de Comissões Internacionais para avaliar o modelo de avaliação em dois momentos distintos, em 1997 e 2002, e que havia publicado relatórios dessas visitas em dois Boletins InfoCapes. Acrescentados os excertos desses três novos documentos, refiz várias vezes a leitura de todo o quadro e então defini o novo recorte temporal. Percebi então que precisava olhar para o momento da implementação do sistema de avaliação da Capes, que ocorreu em meados da década de 1970, para mapear as condições que tornaram possível que, no novo modelo de avaliação implementado em 1998, a produção intelectual qualificada se tornasse tão importante.

Após várias leituras desse quadro, já com os excertos dos novos documentos inseridos, defini o final do recorte temporal como o ano de 2002, sendo que o novo modelo de avaliação implementado em 1998 teve seus resultados consolidados ao final do triênio, no ano de 2001. Essa mudança no sistema de avaliação ocorreu durante a gestão de Abílio Afonso Baeta Neves como presidente da Capes, do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza e de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, coincidindo os três mandatos dos anos de 1995 a 2002.

Meu objetivo não é analisar especificamente as políticas educacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso, porém, as leituras realizadas durante a construção do estudo apontaram que vários conceitos que abordei têm como característica uma intensificação na segunda metade da década de 1990. Entre esses conceitos, estão a cultura de avaliação, performatividade, competitividade, produtivismo, neoliberalismo, etc.

Com esse novo recorte definido, decidi excluir do material empírico também os documentos da área da Educação, pois no período pretendido como recorte temporal eles não estavam disponíveis<sup>14</sup>. Outro motivo que me levou a abandonar esses documentos foi o fato de que o estudo acabou ganhando uma dimensão mais ampla, pois se propôs a compreender o processo de avaliação como um todo. Embora tenha excluído os excertos desses documentos do quadro analítico, penso que eles também servirão para contextualizar as discussões ao longo da dissertação.

Ao final, a terceira versão do quadro analítico tinha 38 páginas de excertos retirados de três Boletins InfoCapes e do documento Capes 50 anos. Feitas essas mudanças, continuei na leitura dos excertos, o que me levou à construção da última versão do quadro analítico.

Na quarta versão, retirei os excertos do formato de quadro e novamente, com várias leituras, comecei a relacioná-los e a mapear as recorrências. Esse movimento aconteceu várias vezes, e nesta versão já comecei a fazer anotações sobre os excertos e a relacioná-los com os conceitos e as teorias que havia desenvolvido durante a construção do projeto de dissertação, mapeando também quais conceitos não estavam claros para mim e orientando quais assuntos precisaria aprofundar para realizar a análise dos excertos. Nesse momento, refiz meu problema de pesquisa, que novamente apresento aqui:

*Que deslocamentos, continuidades e discontinuidades são produzidos nas formas de governamento pelos números da produção intelectual a partir da emergência da avaliação da pós-graduação em 1975 até 2002?*

Ficaram então definidos como corpus empírico os seguintes documentos:

- InfoCapes: Boletim Informativo, v.5, n.2, 1997: apresenta o Relatório da Comissão Internacional de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes.
- InfoCapes: Boletim Informativo, v.10, n.1, 2002: apresenta o Relatório da Comissão Internacional.
- InfoCapes: Boletim Informativo, v.10, n.4, 2002: apresenta o balanço da gestão de Abílio Afonso Baeta Neves na Capes.

---

<sup>14</sup>A Capes disponibiliza documentos de Área a partir do ano de 2001.

- Capes, 50 anos: entrevistas com dirigentes e funcionários da Capes.

Todos os excertos selecionados do material empírico estão apresentados ao longo da dissertação em quadros. Destaco que alguns excertos são longos, principalmente os das entrevistas com os funcionários da Capes, e optei por reproduzi-los dessa maneira para não descaracterizar ou descontextualizar as falas. Algumas vezes, optei por agrupar excertos, pois são falas de diferentes pessoas sobre um mesmo assunto. Ao final de cada excerto, identifiquei o autor da fala, assim como o documento ao qual pertence.

Todo esse movimento levou à divisão das seções que compõem o capítulo analítico. Cada seção corresponde a uma categoria analítica. São elas: “Expansão e calibragem da pós-graduação: financiamento x avaliação”; “‘Algoritmo do Bira’: necessidade de construção de métricas”; “Da extinção da Capes ao início de sua reestruturação: o esgotamento do sistema de avaliação”; “Redesenho dos processos de avaliação: refinamento no controle da pós-graduação”; “A centralidade da produção intelectual: a emergência do Qualis Periódicos”.

Antes de apresentar o que desenvolvi nas seções que fazem parte do capítulo analítico, preciso explicar que, por tratar-se de políticas e por ter delineado um recorte temporal bem amplo, descolá-las de uma apresentação, de certa maneira, linear ficaria de difícil compreensão. Meu objetivo em nenhum momento foi o de traçar uma cronologia do sistema de avaliação da Capes, mas, ao entender que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder” (LEGOFF, 1990, p.545), analisar os excertos no contexto das diferentes gestões das diretorias da Capes foi essencial. Os recortes temporais das gestões estão relacionados com o cenário social, político e econômico do país, e descrevê-lo, mesmo que de maneira rápida, também possibilita ao leitor um entendimento do contexto em que se desenvolveram determinadas ações da Capes. Importa dizer que, embora meu recorte temporal se encerre em 2002, até pelo motivo de não ser possível empreender uma analítica posterior no contexto deste estudo, por questões de tempo e de quantidade de material empírico de que precisaria dispor, preciso contextualizar em forma de algumas pistas no último capítulo da dissertação algumas questões sobre o momento atual do sistema de avaliação. Tendo feito essas considerações, passo para a apresentação das seções do capítulo analítico.

O terceiro capítulo foi intitulado “Itinerários da pós-graduação no Brasil” e é composto de seis seções e uma subseção. Nas duas primeiras seções, nominadas de “‘American way’ e a pós-graduação brasileira” e “A pós-graduação brasileira e a campanha: surgimento e consolidação do modelo Capes”, trato de contextualizar o período anterior ao surgimento do

sistema de avaliação, tentando entender como o sistema universitário brasileiro adotou a sistemática norte-americana e quais foram as condições para a criação da Capes.

A partir da terceira seção desse capítulo, dou início ao exercício de análise dos excertos. A terceira, quarta e quinta seções do capítulo – as quais denominei “Expansão e calibragem da pós-graduação: financiamento x avaliação”; “Algoritmo do Bira: necessidade de construção de métricas” e “Da extinção da Capes ao início de sua reestruturação: o esgotamento do sistema de avaliação” – tratam do período anterior à mudança no sistema de avaliação nos anos 1990, e nelas tentei dar visibilidade às condições de possibilidade para que a nova avaliação se instaurasse na década de 1990.

Na sexta seção do capítulo, intitulada “Redesenho dos processos de avaliação: refinamento no controle da pós-graduação”, já situada temporalmente na década de 1990, apresento os aspectos do novo modelo de avaliação implementado em 1998. Essa seção dividiu-se em uma subseção, denominada “A centralidade da produção intelectual: emergência do Qualis Periódicos”, onde apresento os aspectos referentes a esse modelo de validação da produção intelectual que se insere no novo modelo de avaliação.

No quarto capítulo, embora já não se trate de uma seção analítica por situar-se fora do recorte temporal, a título de encaminhar alguns achados no exercício de trabalhar com tantos documentos ao longo da escrita da dissertação, optei por apresentar uma seção com alguns desdobramentos do sistema de avaliação até o momento atual. Essa seção denominei de “Notas sobre o desdobramento do novo modelo de avaliação da pós-graduação brasileira: período pós-2002 até o momento atual”.

Destaco que, desde o início das leituras nos documentos, identifiquei referências de vários documentos oficiais da Capes que seriam importantes, como portarias, resoluções, etc. Porém, registro aqui a escassez de sua disponibilidade, sendo que muitas vezes precisei recorrer a outro tipo de publicação, como matérias de jornais, artigos, teses, dissertações, livros e editoriais que faziam referência a esses documentos legais, garimpando informações que não pude obter nos documentos oficiais. Esses documentos foram também lidos, trabalhados e transformados em um quadro, o qual denominei “Quadro Capes”, contendo 40 páginas e constituindo-se de material muito importante para contextualizar a análise dos excertos do material empírico.

Dentre esses documentos, destaco as matérias publicadas no jornal *Estado de São Paulo* entre os anos de 1982 e 1983, que me permitiram entender algumas falas dos presidentes da Capes no período sobre como começou a divulgação dos resultados da avaliação pela Capes. Ainda sobre esse período, encontrei em uma matéria da revista *Playboy* a divulgação do

primeiro *ranking* de cursos universitários no Brasil, que na década de 1990 veio a constituir-se como o mais importante instrumento desse tipo, sendo que a matéria também tratava da avaliação da pós-graduação pela Capes.

Outro documento foi um artigo do presidente da Capes de 1979 a 1982, Cláudio de Moura e Castro, e do assessor da Capes de 1980 a 1981, Gláucio Ari Dillon Soares, publicado em 1983, onde os autores mapearam os critérios que as comissões de áreas utilizavam no período para avaliar e conceituar os cursos e, em cima desses critérios, realizaram uma “previsão econométrica” da avaliação. Lembro que nesse momento a avaliação ocorria, mas não estava sistematizada com critérios claros, sendo que cada área utilizava critérios e pesos que julgavam mais importantes. Esse artigo foi importante para entender a necessidade da construção de métricas; os autores tinham por objetivo construir um modelo estatístico que desse suporte à avaliação.

Destaco ainda dois artigos de Fernando Spagnolo, chefe da Divisão de Estudos e Divulgação Científica da Capes. Os artigos, publicados em 1995 e 1997, faziam uma análise do saturamento do modelo de avaliação da Capes, tendo sido importantes para entender a necessidade de implementar o novo modelo de avaliação em 1998.

Outros documentos essenciais foram um artigo e um capítulo de livro, ambos dos autores José Silvério Baia Horta e Maria Célia Marcondes de Moraes, publicados respectivamente nos anos de 2005 e 2009. A partir da ótica da área da Educação, relatam como aconteceu a mudança no sistema de avaliação e como as áreas tiveram que defender seus critérios de avaliação frente a outras áreas quando o critério de equivalência foi inserido no novo modelo.

Alguns dos documentos citados aqui emergiram da revisão e do levantamento bibliográficos; outros foram mapeados mediante leitura do material empírico. Esses documentos não fazem parte do *corpus* empírico da pesquisa.

Ao ter apresentado os diferentes movimentos que realizei, destaco que a mudança de rota no estudo não foi algo que busquei, mas que aconteceu, sendo que o caminho se fez ao caminhar. Dessa maneira, ao tratar dos excertos, com as várias leituras, percebi que o processo de avaliação só se sustenta perante a construção de métricas, do processo de classificar, característica do governo pelos números. Precisava entender o caminho que essa tecnologia de governo percorreu, que possibilidades permitiram sua emergência, para então poder compreender como acontece sua intensificação. Tive que olhar para alguns aspectos da avaliação que aparecem desde a implantação do sistema de avaliação da Capes, como a noção de desenvolvimento mediante investimento na educação e a necessidade de

expandir o sistema de pós-graduação, permitindo que todos os envolvidos fizessem parte dele, para que então possa desenvolver-se o jogo neoliberal, com uma ênfase na concorrência e competitividade. Esses movimentos possibilitaram-me compreender como a avaliação da Capes, apoiada numa tecnologia de governo pelos números, parece tão natural e como se naturalizaram os discursos sobre esse modelo, sobre a necessidade da construção de métricas cada vez mais detalhadas.

Dessa forma, penso que olhar para a avaliação da pós-graduação pela Capes e para os aspectos referentes à produção intelectual usando como ferramenta analítica a governamentalidade me permitirá entender como a Capes, mediante a avaliação, estende por todo o sistema de pós-graduação brasileiro suas estratégias de governo e, no caso desta dissertação, como se dá esse governo pelos números da produção intelectual.

## CAPÍTULO II – PRIMEIRAS REFLEXÕES

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2015, p.52).

Ao iniciar este capítulo, utilizo um excerto de Foucault que diz que “a verdade é deste mundo” para introduzir as discussões que seguem. Pensando que alguns modos de ser e de viver nos quais estamos hoje imersos (e que muitas vezes não questionamos) são fabricações ou construções de uma época específica, motivo-me a compreender os temas abordados nas duas seções deste capítulo. Este capítulo constitui-se em uma breve incursão nesses temas, que se tornaram importantes para a construção desta dissertação.

Na primeira seção, a qual denominei “Ciência como estatuto de verdade”, abordo as metanarrativas da Modernidade, em que a razão e o progresso científico tornam a ciência tão asséptica e fechada em si, válida somente se referendada pela academia. A segunda seção do capítulo, intitulada “Governo pelos números”, surgiu no desenrolar da primeira seção, quando compreendi que, na Modernidade, entre tantos novos saberes que foram necessários para regular a vida dos indivíduos, a estatística se coloca como um saber central. Esta segunda seção, que trata do governo pelos números, foi essencial para o estudo, pois a avaliação de maneira geral se apoia em estatísticas, índices e tabelas para normatizar indivíduos e instituições. Por esse motivo, essas questões aparecerão ao longo de toda a dissertação, apoiando as análises dos documentos que compõem o *corpus* empírico.

### 2.1 Ciência como estatuto de verdade

A Modernidade possui tantos sentidos quantos forem os pensadores ou jornalistas. Ainda assim, todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo. Quando as palavras “moderno”, “modernização” e “modernidade” aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga onde há ganhadores e perdedores, os Antigos e o

Modernos. “Moderno”, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos (LATOURE, 1994, p.15).

Nesta seção, pretendo olhar para a ciência a partir de um recorte da Modernidade, entendendo-a como o período de grandes mudanças que foi, mas com o foco principalmente no movimento de ordenação social que acontece e que faz com que se olhe e pense o mundo de maneira diferente a partir de então. Como o excerto de abertura desta seção aponta, situar a Modernidade no tempo é tarefa difícil, pois "não há acordo sobre datas nem consenso sobre o que deve ser datado" (BAUMAN, 1999, p. 11). Assim como seu conceito não é consensual, é também cheio de ambiguidade.

Mesmo não havendo consenso sobre datas, até porque se trata mais de um modo de ser e de estar no mundo do que de um recorte temporal linear, podemos apontar alguns acontecimentos e modelos importantes para o entendimento da forma como pensamos as ciências no decorrer da Modernidade. O século XV e principalmente os séculos XVI e XVII alteraram significativamente a maneira como o homem via a si mesmo e o mundo. A Revolução Científica, que começa no século XV e se estende até o fim do século XVI, traz no Renascimento um olhar humanista em contraponto ao teocentrismo da Idade Média. Santos (1997) aponta esse período como um modelo de racionalidade que busca desenvolver a ciência mediante o mecanicismo com domínio do desenvolvimento das ciências naturais.

Nomes como Galileu, Newton, Bacon e Descartes, entre outros, propuseram a observação da natureza para o desenvolvimento da ciência. Para eles, fazia-se necessário observar (acumular) os fatos, dividir, classificar, para então determinar as relações entre o que se separou (SANTOS, 1997; CHASSOT, 1994). Santos diz que essas ideias são como matemática e alerta para a consequência que essa disciplina localizada centralmente na ciência moderna trouxe para os nossos dias, em que "conhecer significa quantificar [...] o rigor científico afere-se pelo rigor das medições" (SANTOS, 1997, p.15). O movimento de classificação consiste também em um movimento de separar e segregar, pois classificar é "dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade" (BAUMAN, 1999, p.9).

Sobre esse movimento de segregação e de práticas reguladoras, Costa (2001) diz que a Modernidade produz um conjunto de conhecimentos e saberes que tem por objetivo "tornar administráveis" os objetos que fazem parte desses conhecimentos e saberes. Em seu livro *Sobre a Pedagogia*, Kant (1999), a partir de um retrato da sociedade, defende que a natureza

do homem só se desenvolve mediante disciplina, educação e cultura, estas definidas por regras, que devem ser "raciocinadas", pois "a única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas" (KANT, 1999, p. 23).

No século XVIII, temos o Iluminismo, que emerge como "filho emancipado do cartesianismo" (CHASSOT, 1994, p. 115). Kant define-o com a expressão *Sapere Aude*, entendendo o Iluminismo como um momento que permite à humanidade pensar por si mesma e rever conceitos. Foucault, em seu texto *O que são as luzes?*, provoca uma reflexão sobre o escrito de Kant que tenta conceituar *Aufklärung*, ou responder *Was ist Aufklärung*. Segundo Foucault, "Kant indica imediatamente que a 'saída' que caracteriza a *Aufklärung* é um processo que nos liberta do estado de 'menoridade'" (FOUCAULT, 2000, p.337). Podemos entender a menoridade como aceitação de uma autoridade externa ao nosso arbítrio que nos indica quando e onde é conveniente usar a razão. Sob esse olhar, *Aufklärung* leva à alteração de uma relação que existia entre vontade, autoridade e o uso da razão. Kant considerava que o próprio homem é responsável por encontrar-se no estado de menoridade, e a expressão *Sapere Aude* toma sentido quando permite ao homem operar sua própria mudança. Sair, portanto, da menoridade, atingir a razão, torna-se um processo coletivo no sentido de que se postulava necessário para a "evolução" da humanidade e um processo individual quando é preciso coragem pessoal para realizá-la. O sentido pessoal/individual do uso da razão insere o homem como "uma peça de uma máquina" numa sociedade com funções estabelecidas onde cada um deve desempenhar o seu papel para o funcionamento da "máquina" num sentido maior. A ruptura ocorre quando o uso do pensar por liberdade se faz de maneira diferente do que ocorria no século XVI, e é postulado então "o direito de pensar como se queira, desde que se obedeça como é preciso" (FOUCAULT, 2000, p. 339). A ciência tem um papel central nesse processo.

Nesse período, mesmo que não simultaneamente, acontecem várias mudanças econômicas e políticas no mundo, e, no final do século XVIII, na Inglaterra, surge a grande indústria moderna. O pensamento da época caracterizava-se pela crença na razão para obtenção do conhecimento e mudança da realidade, assim como a noção de progresso. A Revolução Industrial foi tão importante que é considerada como divisor de águas na história, uma vez que alterou quase todos os aspectos do cotidiano da época. Sobre a influência desse período, diz Chassot:

Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo. Pode parecer surpreendente e até paradoxal que uma forma de conhecimento, assente numa tal visão do mundo, tenha vindo a constituir um dos pilares da

idéia de progresso que ganha corpo no pensamento europeu a partir do século XVIII e que é o grande sinal intelectual da ascensão da burguesia. Mas a verdade é que a ordem e a estabilidade do mundo são pré-condição da transformação tecnológica do real (1994, p.17).

Nesse período, a ciência moderna, baseada no modelo de racionalidade hegemônica, avança do estudo da natureza para o estudo da sociedade.

A Modernidade abre caminho para o que Veiga-Neto (2003) chama de distinção entre alta cultura e baixa cultura e o que Santos (1997) aponta como o rompimento do conhecimento científico com o senso comum. Nesse momento, o olhar transfere-se de culturas para Cultura<sup>15</sup>, que significará tudo o que a humanidade havia produzido de melhor (um conceito universal e totalizante), como sendo um conjunto de coisas que os intelectuais entendiam como superior. Nesse momento, a Cultura passa a ser escrita com letra maiúscula e no singular, pois representa um *status* elevado e é entendida como única; com essa característica, é vista como modelo a ser atingido por outras sociedades (VEIGA-NETO, 2003). Então, a alta cultura e a baixa cultura solidificam-se como um divisor social entre os que "já tinham chegado lá" e os que "ainda não tinham chegado lá". Abre-se espaço para a elitização da cultura e para seu uso como um elemento de diferenciação que leva à justificativa para a dominação e a exploração de pessoas/povos "mais cultos" sobre os "menos cultos" (VEIGA-NETO, 2003, p.7).

Todo esse movimento que diferencia culturas de Cultura, conhecimento científico de senso comum, saber da academia de saber popular, se traduz em um modelo de ciência que só é válido se referendado pela academia e hermético em sua linguagem, que somente os iniciados conseguem entender: "quanto mais asséptico, abstrato e matematizado um saber, mais crédito ele parece ter" (CHASSOT, 1994, p.176). Como dito na epígrafe deste capítulo, a Modernidade "assinala um combate no qual há vencedores e vencidos" (LATOURE, 1994, p.15).

Todo esse movimento de organização que acontece ao longo dos séculos XVI, XVII e principalmente XVIII tem o propósito de adequar os indivíduos à vida em sociedade. Esse modelo de uma sociedade baseada na ordem e na racionalidade vem a desenvolver todo um conjunto de novos saberes e práticas que chegam aos nossos dias como verdades que pouco questionamos. É importante lembrar que "foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a

---

<sup>15</sup>“Desde o século XVIII, alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade” (VEIGA-NETO, 2003, p.7).

Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*” (VEIGA-NETO, 2004, p.17, grifos do autor). Isso não implica que Foucault rejeite a Modernidade ou o Iluminismo nem que se contraponha ao modelo lá construído. Foucault apresenta uma maneira diferente de olhar a racionalidade moderna, pelo fato de

[...] trabalhar sobre uma perspectiva que amplia o conceito moderno de Razão, ao pulverizá-la. Ele faz isso não para destruir ou abandonar a razão, mas sim para distribuí-la em múltiplos “lugares”, para mostrar o seu caráter contingente, histórico, construído e, desse modo, para poder “aplicá-la” em múltiplas situações, deduzi-la de diferentes circunstâncias (VEIGA-NETO, 2004, p.27).

Nesse aspecto, é importante lembrar que um novo conjunto de saberes é necessário e se desenvolve nesse período para dar suporte ao estabelecimento de Razão de Estado.

Durante os séculos XIX e XX, a ciência desenvolve-se a ponto de ganhar novos contornos, e o desenvolvimento de novos saberes passa também a “interferir na própria natureza, a determinar novas e melhores maneiras de viver” (CHASSOT, 1994, p.130). Vários autores apontam esse momento de transição em que o projeto do ideal moderno já não se sustenta na Contemporaneidade; ao falar sobre esse período, não há consenso em relação ao termo, mas esses autores apontam que, na Contemporaneidade, pós-Modernidade, hipermodernidade ou modernidade líquida, acontece uma reação ou afastamento dos ideais modernos (BAUMAN, 1999; LYPOVETSKY, 1983; HARVEY, 2007; LYOTARD, 1988). Essa oposição aos ideais modernos caracteriza-se como uma crise da razão, indo contra as metanarrativas empregadas na Modernidade. Eagleton aponta que

O pós-modernismo assinala a morte dessas “metanarrativas”, cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana “universal”. Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche de totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo... A ciência e a filosofia devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, mais modestamente, como apenas outro conjunto de narrativas (EAGLETON, 1987 *apud* HARVEY, 1992, p.19).

A ciência ocupa um lugar central nesse movimento. Conforme já mencionei no primeiro capítulo, pode-se dizer que, na atualidade, a ciência ganha cada vez mais centralidade. Na Contemporaneidade, *quase tudo passa a ser questão de especialistas*. Rose (1997) cita o mercado livre, onde as relações entre cidadãos e *experts* não são organizadas nem reguladas por meio de coerção, mas por meio de atos de escolha. Sobre esse deslocamento, Veiga-Neto aponta para uma característica da pós-modernidade, em que “o controle pós-moderno

funciona para produzir corpos flexíveis” (2008, p.37). Ainda sobre essa lógica, de um deslocamento para o flexível, para a liberdade, para os atos de escolha, Lipovetsky (1983) diz que na Modernidade a lógica era homogeneizar, ao passo que na Contemporaneidade o surgimento de novos valores reforçam a individualização, sendo que

foi a transformação dos estilos de vida associada à revolução do consumo que permitiu este desenvolvimento dos direitos e desejos do indivíduo, esta mutação na ordem dos valores individualistas. Salto em frente da lógica individualista; o direito à liberdade, em teoria ilimitado, mas antes circunscrito à economia, à política, ao saber, conquista agora os costumes e o quotidiano. Viver livre e sem coacção, escolher sem restrições o seu modo de existência: não há outro facto social e cultural mais significativo quanto ao nosso tempo; não há aspiração nem desejo mais legítimos aos olhos dos nossos contemporâneos (LIPOVETSKY, 1983, p. 9).

Nesse novo contexto contemporâneo, Bauman diz que “restam duas autoridades, e só duas, [...] a autoridade dos expertos, pessoas ‘que sabem’ [...], e a autoridade do número” (2003, p.61). Assim, a ciência vai utilizar-se desse *experto* quando o acesso à ciência é barrado aos indivíduos comuns, sendo “necessário um mediador para traduzir as necessidades pessoais e subjetivas em questões que pudessem ser respondidas na linguagem imparcial e confiável mas hermeticamente fechada e altamente técnica da ciência, traduzindo depois de volta o veredito científico em conselho prático para a pessoa leiga” (BAUMAN, 1999, p.209).

Penso que várias dessas questões poderiam ser desdobradas no presente estudo. Porém, minha intenção com esta seção é bem singela: mostrar o quanto a ciência vai se constituindo como central ao longo da Modernidade e, conseqüentemente, na Contemporaneidade.

## 2.2 Governo pelos números

As estatísticas participam da lógica sedutora da ciência numa idade de racionalidade e razão (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.114).

Está estatisticamente comprovado. Então torna-se praticamente inquestionável. O estatuto de verdade que adquiriram os números na sociedade ocidental é inegável (HATTGE, 2014, p.128).

A estatística é uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.116).

Ao tratar, mesmo que brevemente, do desenvolvimento do modelo de ciência moderna e do quadro fortemente instaurado de ordem, classificação e regulação dos sujeitos e sociedade que se apresenta especialmente a partir do século XVIII, pareceu-me que a questão de como

os números são utilizados como tecnologia de governo é um tema pertinente para entendermos a sua importância no estabelecimento de *rankings*, estatísticas e indicadores, que tomam cada vez mais um lugar de destaque na sociedade.

Para desenvolver tal questão, é importante lembrar que o saber estatístico é um meio utilizado pelo Estado no governo da população, possibilitando "moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta dos seus indivíduos" (LOPEZ BELLO; TRAVERSINI, 2011, p. 857).

Esse modelo utilizado pela ciência moderna, em que se quantifica para conhecer e governar, remete-nos ao questionamento de que os números têm conquistado "um poder inconfundível na cultura política moderna" (ROSE, 1991, p. 673, tradução minha). Essa centralidade dos números para o governo de indivíduos e instituições fica evidente neste estudo quando a avaliação se apoia nessa tecnologia para conduzir a conduta dos envolvidos no processo avaliatório.

Para entender a centralidade da estatística, é importante compreender o problema do governo, que aparece no século XVI sob os aspectos do governo de si mesmo, do governo das almas e das condutas, do governo das crianças, do governo dos Estados pelos príncipes, ou seja, o problema de "como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc." (FOUCAULT, 2015, p.407). Foucault entende que a arte de governar deve responder à questão de "como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família" (2015, p.413). Essa arte de governar que se constitui nos séculos XVI e XVII organiza-se em torno da razão de Estado. Foucault aponta que essa razão de Estado foi para a arte do governo, até o início do século XVIII, "uma espécie de obstáculo" (2015, p.420). Esse bloqueio da arte de governar dá-se basicamente por dois motivos:

Portanto, por um lado, um quadro muito vasto, abstrato, rígido da soberania e, por outro, um modelo bastante estreito, débil, inconsistente: o da família. Isto é, a arte de governar procurou fundar-se na forma geral da soberania, ao mesmo tempo que não pôde deixar de apoiar-se no modelo concreto da família: por esse motivo, ela foi bloqueada pela ideia de economia, que nessa época ainda se referia apenas a um pequeno conjunto constituído pela família e pela casa. Com o Estado e o soberano de um lado, com o pai de família e sua casa de outro, a arte de governo não podia encontrar sua dimensão própria (FOUCAULT, 2015, p.422).

O desbloqueio da arte de governar deu-se em relação ao problema da população, de modo que se trata "de um processo sutil que, quando reconstituído no detalhe, mostra que a ciência do governo, a centralização da economia em outra coisa que não a família e o

problema da população estão ligados" (FOUCAULT, 2015, p.423). O desenvolvimento da economia como ciência do governo possibilitou "isolar os problemas específicos da população", de maneira que foi possível pensar, sistematizar e calcular o problema do governo, e "a estatística [...] tornar-se-á o principal fator técnico, um dos principais fatores técnicos, deste desbloqueio" (FOUCAULT, 2015, p.424).

Esse desbloqueio da arte de governar deu-se quando a estatística revelou

[...] pouco a pouco que a população tem uma regularidade própria: número de mortos, de doentes, regularidade de acidentes, etc.; a estatística revela também que a população tem características próprias e que seus fenômenos são irreduzíveis aos da família: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc.; revela finalmente que através de seus deslocamentos, de sua atividade, a população produz efeitos econômicos específicos (FOUCAULT, 1979, p.288).

Desse modo, a estatística, cada vez mais presente na mensuração das diferentes regularidades das populações, é uma das tantas formas que o Estado encontra para governamentalizar suas ações, ou seja, conduzir as condutas dos sujeitos (FROHLICH, 2012). É nesse contexto, onde a estatística vai permitir que sejam tratados os problemas da população, que Foucault (1979) diz que desde o século XVIII nos encontramos na "era da governamentalidade". Assim, o liberalismo pode ser considerado, na perspectiva de Foucault, "mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico torna-se mais delicado e sutil, de modo que 'para governar mais, é preciso governar menos'" (VEIGA-NETO, 1999, p.5). Foucault diz que a "reflexão liberal não parte da existência do Estado, encontrando no governo um meio de atingir essa finalidade que ele seria para si mesmo, mas da sociedade que vem a estar numa relação complexa de exterioridade e de interioridade em relação ao Estado" (1997, p.91).

Importa dizer que, para Foucault (1997), tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo devem ser entendidos como uma forma de vida. Veiga-Neto explica que:

O neoliberalismo surgiu como uma modificação da governamentalidade liberal que, pelos meados do século XX não conseguia mais responder nem às novas configurações políticas nacionais e internacionais após a Segunda Guerra Mundial e nem aos novos rumos que vinha tomando o capitalismo. daquelas novas configurações políticas e dos novos rumos do capitalismo não resultou, como dizem alguns, a volta das velhas fórmulas do liberalismo setentista e oitocentista, mas se articulou todo um conjunto de novas fórmulas, novas propostas, novas racionalidades, novas ênfases a que hoje chamamos de neoliberalismo (2012, p.4).

Nesse contexto, o Estado baseia-se na lógica empresarial, configurando-se um Estado mínimo, não tendo suas ações suprimidas, mas reguladas pelo mercado. O foco está na

concorrência e competição, e a liberdade individual é potencializada. O investimento em capital humano e o indivíduo empresário de si, responsável pelos seus sucessos e fracassos, serão centrais nesse modelo, sendo que o neoliberalismo vai colocar em prática novas estratégias de governo. Rose destaca, entre elas:

1. Uma nova relação entre *expertise* e política. Transformação das atividades [...] em termos de dinheiro, estabelecendo novas relações de poder. Rose cita o mercado livre, onde as relações entre cidadãos e *experts* não são organizadas nem reguladas por meio de coerção, mas através de atos de escolha.
2. Uma nova pluralização das tecnologias sociais. Processo de desestatização do governo. Emergência das novas formas de governo através da moldagem dos poderes e vontades de entidades autônomas, empresas, organizações, comunidades, profissionais, indivíduos. Isso acarretou a implantação de modos de cálculo particulares nos agentes, a substituição de certas normas, como as de trabalho e dedicação, por outras, como as de competição, qualidade e demanda do cliente.
3. Uma nova especificação do sujeito de governo. A razão política precisa agora justificar-se e organizar-se, discutindo sobre as providências adequadas à existência dos indivíduos como criaturas de liberdade, direitos e autonomia [...] (ROSE, 1997 *apud* KLAUS, 2011, p.70).

Na lógica neoliberal, para a aplicação das novas estratégias de governo, o saber estatístico será fundamental, pois os centros de cálculo tratam os registros, a partir de inúmeras combinações e comparações, de modo a gerar informações mais refinadas e sofisticadas, que passam a figurar em publicações oficiais nas mais variadas formas (texto, desenhos, imagens, tabelas, gráficos, mapas, etc.). Esse movimento encerra-se oferecendo informações potentes e robustas, necessárias ao exercício do poder, de maneira que, quando "têm-se os saberes desejados e desejáveis; sabe-se, pensa-se, governa-se" (SENRA, 2010, p.146). Esse autor fala que as estatísticas

[...] configuram coletividades organizadas, servindo aos governos nas suas ações diretas e indiretas. As estatísticas revestem-se de distinção pelo caráter objetivo que recebem dos números. Na verdade, construções que são, as estatísticas não expressam objetividade, mas sim objetivação (objetividade objetivada). Como seja, sendo bem feitas, no amparo das ciências, têm enorme potência; servem à maravilha aos governantes, em suas argumentações (SENRA, 2010, p.148).

Nesse contexto, os mecanismos internacionais têm um papel muito importante, pois "garantem" a qualidade das estatísticas nacionais, fazendo a "cooperação e harmonização técnica e metodológica" (RAMOS, 2013, Não paginado). Esses organismos validam números e dados por meio das suas publicações, conferindo-lhes credibilidade e gerando saberes. Sobre o uso da estatística pelos mecanismos internacionais combinado à emergência do neoliberalismo, destaco a reflexão de Popkewitz e Lindblad ao dizerem que

a importância das comparações internacionais por meio das estatísticas é um fenômeno que data de depois da Segunda Guerra Mundial. Elas visam construir uma fonte comparativa de dados a respeito da interação aparente de sociedades diversificadas; e uma Estatística comparativa que tem “traduzibilidade” torna mensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida. As categorias dos relatórios internacionais sobre desempenho educacional costumam se refletir nos exames nacionais de progresso educacional e nas políticas para modernizar o sistema educacional (2001, p.119).

Pode-se dizer que, na Contemporaneidade, o governo pelos números ganha ainda mais força. Todo esse movimento leva-nos a tentar entender o conceito de performatividade, que “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p.543). Para o autor, a performatividade “funciona de diversas maneiras para *atar as coisas* e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, *que governa a distância - governando sem governo*” (BALL, 2004, p.1116, grifos do autor). Esse conceito de performatividade remete ao que podemos chamar de racionalidade política contemporânea, ou neoliberal.

Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e as coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices de saúde, de educação e de desenvolvimento do país com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos rankings internacionais (TRAVERSINI; LÓPEZ BELLO, 2009, p.143).

Esse novo conjunto de saberes faz com que os sujeitos, tanto individual quanto coletivamente, se sintam responsáveis pelas suas condutas, uma vez que “nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade” (BALL, 2010, p.39).

Na governamentalidade neoliberal, onde o foco é a competição, é necessário que a liberdade seja produzida, de modo que todos tenham condições, mesmo que não em um mesmo nível, de competir e participar do jogo neoliberal. Isso se dá mediante práticas de governo que recaem sobre o sujeito, que cada vez mais é visto como empresário de si mesmo. Tal sujeito pode ser considerado como um *Homo manipulabilis*<sup>16</sup>, ou seja,

[...] ele não tem em sua natureza (ou não carrega em si) um *a priori* econômico mas, pelo contrário, que ele é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia – o que na lógica neoliberal, equivale a dizer simplesmente: no mundo (VEIGA-NETO, 1999, p.10).

---

<sup>16</sup>Expressão cunhada por Veiga-Neto (1999, p.10).

Esse deslocamento coloca-se num cenário performático de ambiguidade, “de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes” (BALL, 2010, p.39). Nesse sentido, o princípio da performatividade pode ser entendido como “a otimização da performance pela maximização daquilo que sai (benefícios) e minimização daquilo que entra (custos)” (BALL, 2010, p.41). Essa ambiguidade, dualidade, aparece quando o sujeito, além de responsável por sua performance individual, é posicionado também como agente da performance coletiva.

*Nós nos embasamos na avaliação dos pares, nós redigimos as prestações de conta, nós atribuímos graus aos outros departamentos, nós repreendemos nossos colegas por sua pobre produtividade, nós planejamos, pomos a funcionar e alimentamos os procedimentos departamentais e institucionais para monitorar e melhorar os resultados (BALL, 2010, p.41, grifos do autor).*

Nessa sociedade performática, Ball aponta que emerge a incerteza e a instabilidade, daí “o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados” (2010, p.39).

No que cabe à educação, é bem visível o quanto esses saberes estão incorporados nos nossos fazeres, na universidade em especial. A última década vem sendo significativamente singular no que diz respeito ao "ranqueamento" de instituições em nível nacional e internacional por meio do levantamento de diversos indicadores (produtividade, número de doutores, etc.) emanados de instituições com credibilidade na área, gerando uma corrida pelas universidades para estarem sempre bem colocadas nos *rankings*. No que se refere à pós-graduação, um exemplo bem claro dessa lógica é a corrida dos programas de pós-graduação para melhorarem ou manterem as notas duramente conquistadas junto à Capes. Lembro que Deleuze, ao falar da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, diz que “o marketing é agora o instrumento de controle social [...]. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado” (1992, p.224). É possível notar, então, a proliferação discursiva em torno da qualidade na pós-graduação, que geralmente está vinculada a esses índices, notas e *rankings*. Vivemos em um Estado avaliador, de modo que os sujeitos e as instituições são responsabilizados pelos seus sucessos e fracassos. Mas de que forma tais avaliações afetam a pós-graduação *stricto sensu*?

### CAPÍTULO III – ITINERÁRIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Na década de 1950, tornava-se cada vez mais evidente que o capital humano e o domínio do conhecimento científico e tecnológico eram condições indispensáveis para o desenvolvimento econômico-social e para a afirmação nacional. No entanto, o Brasil contava com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e a pós-graduação praticamente não existia. Os desafios eram enormes (BRASIL, 2002, p.7).

Não só os economistas começavam a ter certa influência, mas nós mesmos considerávamos que, se contribuíssemos para o avanço do desenvolvimento econômico, outras coisas viriam inexoravelmente. Se o país se enriquecesse poderia produzir boas universidades, boas oportunidades de pesquisa. Mas não seria a educação que geraria isso, pois seus resultados só seriam medidos após um processo lentíssimo. Já havia pessoas, como Theodore Schultz, defendendo a importância da educação como fator de desenvolvimento econômico; sabíamos que isso era importante, mas a longo prazo. Já estávamos, então, certos da falácia da tese que defendia a prioridade do ensino primário para só depois começar a pensar no secundário e, mais tarde ainda, no superior. Sabíamos que tínhamos que desenvolver mais o ensino superior, um pouco para *brûler les étapes* e começar a atender aos setores mais necessitados: indústria, tecnologia aplicada etc. (BRASIL, 2002, p.34).

Este capítulo apresenta os caminhos da avaliação da pós-graduação no Brasil. Para entender o modelo de avaliação implementado em 1975, necessitei realizar um recuo histórico e considerar alguns marcos que possibilitaram o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, assim como a criação da Capes. Na primeira seção deste capítulo, apresento alguns dados sobre o movimento norte-americano de desenvolvimento dos “países subdesenvolvidos” empreendido no período após a Segunda Guerra Mundial, assim como a criação de agências internacionais, com destaque para a United States Agency for International Development (USAID), que selou acordos com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro para um diagnóstico da educação no país. Na segunda seção, destaco alguns marcos legais que possibilitaram a criação da Capes e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

Saliento que as duas primeiras seções não apresentam material do corpus empírico porque tratam de momentos anteriores ao recorte temporal que defini para o estudo, mas são importantes para compreender o contexto em que a pós-graduação e a Capes se desenvolveram; portanto, essas seções relacionam-se com as outras deste capítulo. No recuo

histórico das duas primeiras seções, utilizei vários documentos recuperados durante o levantamento bibliográfico das pesquisas já realizadas sobre o assunto.

Nas seções subsequentes, apresento as categorias analíticas que compuseram esta investigação. Na terceira seção, trago dados sobre o momento de implementação da avaliação pela Capes, apresentando uma expansão que ocorre na pós-graduação e a necessidade da criação e calibragem da avaliação. A quarta seção focaliza um momento específico sobre a necessidade de construção de métricas para dar suporte ao processo de avaliação implementado no período anterior. Já a quinta seção trata de um momento político bem pontual, em que ocorre a extinção da Capes e sua recriação. Essa seção também aponta o saturamento do processo de avaliação, e tentei apresentar os movimentos que levaram à necessidade de implementar o novo modelo de avaliação em 1998, tratado na seção seguinte, que conta com uma subseção sobre a centralidade que a produção intelectual assumiu no novo modelo.

### **3.1 “American way” e a pós-graduação brasileira**

[...] Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor... Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático... Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno (TRUMAN, 1964 apud ESCOBAR, 2007, p.19).

Esta seção caracteriza-se como um início de conversa, um apanhado de alguns eventos para entender em que contexto a pós-graduação se desenvolveu no Brasil. Ela se conecta ao capítulo anterior, no qual procurei compreender como ocorreu a valorização social do conhecimento referendado pela academia e que novos saberes se desenvolveram, entre eles, a estatística, dando suporte a esse modelo de ciência asséptica. A partir dessas discussões sobre ciência e estatística, ficou o questionamento de como tais questões afetam os nossos dias, de que modo a ciência e a tecnologia foram vistas como o caminho para o desenvolvimento da nação brasileira. O período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) é importante para entendermos o modelo adotado pelo Brasil como projeto de desenvolvimento da nação e, conseqüentemente, como a pós-graduação se inseriu nesse processo.

A criação do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Capes, respectivamente nos anos de 1950 e 1951, essenciais como fomento para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, acontece em um momento global depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando existia, principalmente por parte dos Estados Unidos, um movimento de desenvolvimento da nação, que viria a tornar-se um movimento de desenvolvimento do resto do mundo. A Segunda Guerra representou um momento de grande avanço na ciência dos Estados Unidos, com propósitos voltados para o desenvolvimento de conhecimento e tecnologia para a guerra. Terminada a Segunda Guerra, os Estados Unidos entenderam claramente que aquela tecnologia poderia e deveria ser utilizada para o desenvolvimento da nação.

Em 1944, o então Presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt, enviou uma carta para Vannevar Bush, diretor do Escritório de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (Office of Scientific Research and Development), criado em 1941 para desenvolver pesquisas com objetivos militares. Na carta, o Presidente questiona Bush sobre como trazer para os tempos de paz todo o avanço que o país conquistou nos tempos de guerra. Em 1945, Vannevar Bush encaminha ao então Presidente Harry Truman um relatório com o título *Science: the endless frontier*, onde descreve medidas que poderiam ser tomadas para desenvolver a ciência nos Estados Unidos. Em uma fala no relatório, Bush descreve a situação do país em relação à ciência:

Não temos uma política nacional para a ciência. O governo apenas começou a usar a ciência para o bem-estar da nação. Não existe no governo um órgão encarregado de formular ou executar uma política nacional de ciência. Não existem comissões permanentes no Congresso dedicadas a esse importante assunto. A ciência tem estado nos bastidores. Ela deve ser trazida para o centro do palco – pois nela está depositada boa parte da nossa esperança no futuro (UNITED STATES OF AMERICA, 1945, Não paginado, tradução minha).

Esse momento pode ser considerado como o da institucionalização governamental da pesquisa nos Estados Unidos, que em 1950 leva à criação da National Science Foundation (NSF), sob recomendação do relatório de Bush, com o objetivo de apoiar a pesquisa científica por meio de financiamento governamental. Vale lembrar que nesse momento também são criadas as grandes agências internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), que exercem papel fundamental nas políticas globais em vários aspectos. Como já referi na segunda seção do

segundo capítulo, a estatística configura-se como importante tecnologia de governo da população após a Segunda Guerra Mundial, servindo aos propósitos dos mecanismos internacionais; os números, nos relatórios internacionais, “não descrevem meramente realidades preexistentes nem constituem realidades apenas por meio de sua lógica. Eles as constituem pelas maneiras como os objetos do mundo são ordenados e divididos” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.140). Sendo assim, destaco o papel que essas agências internacionais desempenharam para tratar os problemas dos recém fabricados “países subdesenvolvidos”. Klaus aponta que a necessidade de desenvolvimento colocará em “funcionamento um conjunto de práticas utilizadas estrategicamente no governo da população” (2011. p.211). A criação dessas agências permite administrar a população por meio de “um maior planejamento, planificação e modernização” (KLAUS, 2011, p.211).

Durante o discurso de posse do seu segundo mandato, em 1949, o Presidente Harry Truman defende que é papel dos Estados Unidos resolver os problemas das áreas mais pobres do mundo (ESCOBAR, 2007), o que possibilita um processo de intervenção permanente em nome do desenvolvimento.

Em 1961, é criada a USAID, que em 1965 assina alguns acordos de cooperação com o MEC, acordos estes que não vieram a público até 1966, de modo que não existe clareza quanto ao seu total conteúdo. Em julho de 1967, o Ministro da Educação do Brasil, Tarso Dutra, declara encerrados os acordos MEC-USAID para o ensino superior. No mesmo dia, também declara que apresentará ao Presidente Marechal Arthur da Costa e Silva (1967-1969) os planos para a reforma da universidade brasileira.

O primeiro acordo MEC-USAID, que tratava do ensino superior no Brasil, foi assinado em 30 de junho de 1966 e era intitulado “Assessoria para modernização da Administração Universitária”. Um dos integrantes da equipe de assessores americanos foi Rudolph Atcon<sup>17</sup>, juntamente com reitores de universidades brasileiras e Carlos Veloso, integrante da Secretaria Executiva da Capes (ALVES, 1968).

É então por meio do Parecer 977 de 1965 do Conselho Federal de Educação (CFE), onde já era recomendado um modelo de universidade baseado na sistemática norte-americana, inclusive na pós-graduação, e da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Lei da Reforma Universitária, que institucionaliza a universidade seguindo os modelos norte-americanos. Isso fica evidente em uma fala da professora Merion Bordas em entrevista ao professor Balduino

---

<sup>17</sup>Rudolph Atcon já havia integrado parte da comissão que criou a Capes, na década de 1950, no papel de assessor, tendo trabalhado diretamente com o professor Anísio Teixeira. Retornou ao Brasil na década de 1960 como assessor para um projeto de reforma e modernização da universidade brasileira (ATCON, 1966; BITTENCOURT, 2011).

Andreola, em artigo comemorativo aos 40 anos da Faculdade de Educação da UFRGS, sobre a primeira turma de mestrado da Faculdade, em 1972:

Eu fui, com outras colegas, aluna da primeira turma, formada quase só de professores do Colégio e da Faculdade, sendo somente duas, se bem lembro, as pessoas estranhas. Nós éramos uma turma pequena. Esse curso foi montado dentro do modelo extremamente norte-americano. Nossos primeiros professores, com raríssimas exceções, vieram dos Estados Unidos. Aquela época era o auge do Tecnicismo. Tínhamos que fazer pesquisa experimental, com grupo experimental e grupo de controle. [...] E tinha que usar o Skinner, a instrução programada e tudo mais (BORDAS; ANDREOLA, 2010, p.304).

Acredito que esse excerto ilustra bem o quanto o modelo americano se fez presente na pós-graduação brasileira desde praticamente sua origem. Saviani (2008) reforça que, embora o modelo de pós-graduação adotado no país continue a carregar características do modelo europeu,<sup>18</sup> a pós-graduação brasileira sustenta sua estrutura no modelo organizacional americano mediante a regulamentação do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação e da Lei da Reforma Universitária de 1968.

### 3.2 A pós-graduação brasileira e a Campanha: surgimento e consolidação do modelo Capes

**Campanha sf 4** a soma de esforços feitos para se atingir um determinado objetivo **5** conjunto de meios utilizados para consecução de um fim **10** série de operações militares desencadeada em determinado local e em determinado tempo; área onde há movimentação de tropas; acampamento de tropas **12** processo de persuasão, junto aos poderes constituídos, para obter nomeação ou a escolha de um indivíduo para cargo político, ou para lograr a adoção ou rejeição de um princípio ou medida política (CAMPANHA, 2001, p.588).

Começo meu texto com a definição deste verbete, *campanha*, fazendo referência à criação, conforme aprofundarei nos próximos parágrafos, da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no ano de 1951.

Embora na década de 1930 existissem alguns projetos aprovados de criação de universidades, nenhuma havia sido realmente instalada, com exceção da junção de três faculdades que vieram a formar a Universidade do Rio de Janeiro, aprovada pelo Decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920. O Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, aprovou o

---

<sup>18</sup>Saviani explica que, na pós-graduação brasileira, “o modelo organizacional americano [...] foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação” (2008, p.310).

Estatuto das Universidades Brasileiras. É a partir das reformas educacionais do então Ministro da Educação, Francisco Campos, em 1931, e da aprovação do Estatuto, que as universidades foram se organizando. A pós-graduação ainda não havia sido instaurada, e a formação dos professores e pesquisadores seguia o modelo europeu:

[...] os cursos oferecidos se situavam no nível graduação e a formação de pesquisadores e dos professores da própria universidade se dava por um processo espontâneo [...] era, assim uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, posteriormente, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras (SAVIANI, 2000, p.4).

Desde a década de 1920, integrantes da Academia Brasileira de Ciências (ABC) apontavam a necessidade de se criar uma entidade que fomentasse o desenvolvimento científico e tecnológico no país, mas somente em 1948 um grupo de cientistas e amigos das ciências fundou a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Tal esforço culminou na Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951, que criou o Conselho Nacional de Pesquisas (CNP), atual CNPq, com o objetivo de proporcionar financiamento de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores, cooperação entre universidades e intercâmbio com instituições internacionais, visando a promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica no Brasil (BRASIL, [2014?]).

Somente em 1946 é utilizado pelo Estado o termo *pós-graduação*, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, aprovado pelo Decreto n. 21.321, de 18 de junho de 1946 (SANTOS, 2002; 2003).

O Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951, institui a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em que um dos objetivos era "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país". Para atender aos objetivos, seria preciso "promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos de post-graduados" (BRASIL, 1951, p.10425).

Embora na década de 1950 tenham acontecido iniciativas de abertura do fomento e financiamento para a formação e pesquisa, foi na década de 1960 que a pós-graduação efetivamente se desenvolveu no Brasil. Vários autores apontam como marco inaugural da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil o Parecer 977/65, de 3 de dezembro de 1965, do CFE, que teve como relator Newton Sucupira e conceituou, formalizou e apontou diretrizes para a pós-graduação no país (CURY, 2005; HOSTINS, 2006; SANTOS, 2002; 2003; SAVIANI, 2000).

Como já referi, a criação da Capes ocorreu em 1951, durante o segundo Governo de Getúlio Vargas (1951-1954), mas foi na segunda metade da década de 1960, já com o Brasil sob a ditadura do governo militar (1964-1985), que acontece uma conjunção de eventos significativos para a pós-graduação no Brasil.

Outro marco para o desenvolvimento da pós-graduação no país foi a Reforma Universitária de 1968, aprovada pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, trazendo profissionalismo ao sistema universitário:

Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica (MARTINS, 2009, p.16).

Nessa Lei da Reforma Universitária, no Art. 1, a pesquisa é apresentada como objetivo do ensino superior; no Art. 2, o ensino superior é considerado indissociável da pesquisa. Na mesma Lei, no Art. 36, fica designada a responsabilidade da Capes de promotora dos programas de aperfeiçoamento de pessoal docente, subordinada à política educacional definida pelo CFE. Nesse momento, o CFE, no Art. 24 da Lei da Reforma Universitária, era responsável pela conceituação dos cursos de pós-graduação. Na redação dessa lei, é dito que o CFE “baixará normas gerais para sua organização, dependendo da sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão” (BRASIL, 1968, Não paginado).

Outra mudança significativa que acontece na Lei da Reforma Universitária é a divisão departamental, apresentada no Art. 12, § 3, que diz que “o departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins”. Saviani (2008) alerta que essa nova configuração que agrupa especialistas de áreas de conhecimento e interesse afins se deu sob a justificativa de necessidade de desenvolvimento da pesquisa, mas que, ao implementar-se a departamentalização,

[...] generalizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado, transpondo para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas pelo taylorismo. Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; *entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber*; entre o pedagógico e o científico (SAVIANI, 2008, p.304, grifos meus).

Outro marco que pode ser considerado nesse período é o estreitamento das relações com os Estados Unidos, já citado na seção anterior, a partir do ano de 1965, com a assinatura de acordos de cooperação na área da educação, conhecidos como os “Acordos MEC-USAID”. A utilização de assessores americanos para avaliar o sistema educacional brasileiro, em conjunto com a aprovação da Lei da Reforma Universitária, que vai determinar a adoção de um modelo mais próximo do americano para a universidade, encontra no ideal de projeto de país vislumbrado pelo governo militar um terreno fértil para a instauração do que Saviani chama de “concepção produtivista de educação<sup>19</sup>” quando diz que

[...] essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p.297).

Saviani ainda destaca que, em 1969, quando entra em vigor a Lei da Reforma Universitária, é que se inicia a nova fase da “concepção produtivista de educação”. Segundo o autor:

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (SAVIANI, 2008, p.298).

Sobre o papel da educação no desenvolvimento econômico, presente no projeto educacional do Regime Militar, cabe trazer a Teoria do Capital Humano. Foucault (2008), ao abordar os temas do liberalismo e neoliberalismo, usa a Teoria do Capital Humano como chave de análise do neoliberalismo americano. A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida na década de 1950 por teóricos da Escola de Chicago<sup>20</sup>. Nessa grade de análise, o *homo*

<sup>19</sup>Destaco aqui a concepção de teoria crítica para contextualizar a noção de concepção produtivista de educação. Silva explica que “é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. [...] As teorias críticas e pós-críticas, não se limitam a perguntar ‘o que?’, mas submetem este ‘quê’ a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto ‘o que?’, mas ‘por que?’. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (2010, p.16).

<sup>20</sup>O termo *Escola de Chicago* surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito da mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciado por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava

*oeconomicos*, no neoliberalismo, “não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicos* é um empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo eu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p.311).

Klaus, ao abordar essa teoria, destaca que:

Importa dizer que a Teoria do Capital Humano, aliada a outras mudanças sociais, econômicas e políticas, provocará uma série de discontinuidades nas formas de governo da população nas décadas subsequentes. Os questionamentos sobre as relações entre Capital e Trabalho, sobre o valor econômico da educação e sobre os segredos econômicos da qualidade da população causam algumas rachaduras nas formas de administração da população, tal como se constituíram no período pós Segunda Guerra Mundial. Porém, é interessante observar a permanência de um fio condutor nas formas de governo da população: a noção de desenvolvimento que perpassa todas elas (2011, p.164).

A Teoria do Capital Humano, ao tratar da educação enquanto investimento, se faz um conceito central para o estudo, pois nos anos 1990 ela vai se tornar um valor social, reforçando o modelo do indivíduo empreendedor de si, intensificando o conceito de performatividade e contribuindo para a competitividade, característica do neoliberalismo. Esse modelo de desenvolvimento de nação em que a educação passa a ser vista como um investimento é apontado por Durham como característico também da pós-graduação.

É preciso reconhecer que o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil não derivou de um processo espontâneo [sic] de crescimento da produção científica e do aperfeiçoamento da formação de seus quadros, mas de uma política deliberada de Estado. Esta política obedecia a uma decisão explícita, por parte do Governo militar recém-estabelecido, de disciplinar e orientar o ensino superior no País, que culmina com a ampla reforma universitária implantada a partir de 1968. Seu escopo é a modernização do ensino superior nos quadros do projeto de desenvolvimento econômico adotado (DURHAM, 1996, p.10).

Cabe lembrar que a legislação e a regulamentação da pós-graduação que acontecem na segunda metade da década de 1960 encontram na década de 1970 o chamado “milagre econômico”, que deu suporte ao ideal militar de modernização da sociedade. Esse movimento vai convergir com a convicção americana da necessidade de desenvolvimento da ciência para o desenvolvimento do país. Ao entender-se a educação como um investimento que vai dar suporte ao acúmulo de capital humano, tem-se na educação escolarizada a possibilidade de produção de capital humano para o desenvolvimento do país. Esse olhar aparece na fala de

---

os princípios da doutrina keynesiana. Um dos principais desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago, particularmente pela influência dos trabalhos de Schultz, Becker e Stigler, consiste na Teoria do Capital Humano (GADELHA, 2009, p.145).

Darcy Closs, diretor da Capes entre 1974 e 1979, sobre o sucesso da agência e o apoio financeiro recebido do Ministério do Planejamento, por meio do Ministro Reis Veloso (1969-1979):

Credito, em boa parte, o sucesso da Capes a alguns fatores, entre os quais o apoio da comunidade acadêmica, mas especialmente à cobertura orçamentária do ministro Veloso, que acreditava na importância da pesquisa e da pós-graduação. Lembro bem que em 72, quando de sua visita à Universidade Federal do Rio grande do Sul, ele apresentou na aula magna uma visão de planejamento estratégico, em que destacava a necessidade de recursos humanos para que o país pudesse se desenvolver econômica e socialmente. E seria preciso criar, através da pós-graduação, uma massa crítica, não apenas de pesquisadores e profissionais, mas acima de tudo de bons professores no sistema universitário (Darcy Closs<sup>21</sup>, BRASIL, 2002, p. 77).

A estrutura formalizada pela Reforma Universitária de 1968 continua sendo praticamente a mesma do sistema universitário atual, mas a pós-graduação teve um grande desenvolvimento e sofreu várias mudanças a partir de então, e na década de 70 diversas políticas foram desenvolvidas, permitindo não só o crescimento, mas também a consolidação da pós-graduação no país. Durham aponta que, após a regulamentação da pós-graduação e a implementação da reforma universitária, “cursos e programas começam a instalar-se em diferentes regiões do País, ao mesmo tempo em que o Estado foi ampliando e aperfeiçoando seus instrumentos de estímulos e controles” (1996, p.11).

É importante salientar que, mesmo com o crescimento econômico pelo qual o país passou nesse período, esse foi também um momento de instabilidade política e a Capes, desde sua criação, até o ano de 1974, quando passou a ser um órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira, também atravessou momentos de vulnerabilidade. Ela iniciou sendo ligada ao MEC e, em 1961, passou a responder diretamente à Presidência da República; em 1964, voltou a subordinar-se ao MEC. A Capes só vem a ser responsável pela elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) a partir de 1981 (BRASIL, 2002). A autonomia conquistada pela Capes em 1974 e o reconhecimento como Agência Executiva do MEC em 1981, com a função de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades do

---

<sup>21</sup>Darcy Closs formou-se em Geociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1955), tendo feito pós-graduação na Alemanha como bolsista do DAAD, inicialmente na Universidade de Hamburgo e em seguida na de Tübingen. Retornando ao Brasil com especialização em Micropaleontologia, dedicou-se ao magistério, no curso de Geologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Datam desta época seus primeiros contatos com as agências financiadoras, mais tarde aprofundados com a coordenação do Centro Regional de Pós-Graduação. Foi um dos articuladores da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul-Fapergs. Em 1974 foi convidado a assumir a direção executiva da Capes, à frente da qual permaneceu até 1979 (BRASIL, 2002, p.68).

ensino superior, foram essenciais para que a agência se consolidasse frente ao Governo e à comunidade científica e acadêmica.

A tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação fortalece o papel da Capes. O Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a *criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade*, aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica (BRASIL, 2008, Não paginado, grifos meus).

Todo esse cenário favoreceu o desenvolvimento da política de avaliação da Capes, que começou em meados da década de 1970 em caráter experimental. Ao longo do tempo, foram desdobradas duas linhas de avaliação acadêmica para a pós-graduação: uma que avalia a qualidade dos programas de formação dos pós-graduados e outra que visa a avaliar individualmente os pesquisadores e os coordenadores dos grupos de pesquisa (BRASIL, 2005). Dentro desta segunda ênfase de avaliação, um dos indicadores é a produção intelectual, medida a partir de publicações, e já aparece no I PNPG (1975-1979), quando se diz que há que se "incentivar e apoiar materialmente a produção e publicação de trabalhos didáticos e científicos, teses e projetos" (BRASIL, 2005, p.140), e no II PNPG (1982-1985), quando se define que a formação do pesquisador não pode se dar somente por meio da pesquisa original, mas faz-se necessária a participação em outras atividades, que constituiriam um corpo docente "atualizado e competente", como participação em congressos e seminários e publicação de artigos. Já no III PNPG (1986-1989), a questão aparece atrelada ao desenvolvimento da pós-graduação de maneira mais ampla. O documento diz que "deve ser incentivada a disseminação da informação sobre produção científica nacional, sobretudo, como estímulo à publicação e divulgação rápida e eficiente de livros e revistas científicas de elevado padrão" (BRASIL, 2005, p.208). Esse pequeno recorte sobre os primeiros PNPGs foi importante porque, sendo o meu foco a produção intelectual e estando esta inserida num contexto maior, de um sistema de avaliação e seus critérios, se fez necessário o exercício de olhar para o que apontam os primeiros documentos oficiais da pós-graduação no Brasil sobre a produção intelectual.

As questões abordadas nestas duas primeiras seções deste capítulo trazem um apanhado de eventos que ocorreram para que a institucionalização da pós-graduação no Brasil se viabilizasse e a Capes se consolidasse como agência reguladora da pós-graduação no país. Por esse motivo, penso que não é possível contextualizar e entender os processos de avaliação da década de 1990 sem olhar para esses primeiros movimentos. Pesquisar esses rastros e compreender a trama histórica na qual a avaliação da produção intelectual se insere são os

objetivos deste capítulo. Nas próximas seções, apresento as categorias analíticas desta investigação.

### **3.3 Expansão e calibragem da pós-graduação: financiamento x avaliação**

O período iniciado em 1974 foi marcado por uma nova racionalidade para o setor da pós-graduação, em que se procurou definir novas finalidades, metas, competências, responsabilidades e recursos. [...] No discurso governamental, a pós-graduação assumiu realmente importância estratégica para o desenvolvimento do ensino superior (BRASIL, 2002, p.21).

Tendo por eixo todo um debate com a comunidade acadêmica em torno da questão da avaliação e da qualidade dos programas de pós-graduação, a Capes desenvolveu ações voltadas para a montagem de um sistema de monitoração e avaliação desses programas, visando com isso a geração de indicadores de custo/eficiência. Se, na gestão anterior, chegara-se a colocar a questão da legitimidade do processo de avaliação, agora, com Moura Castro, o ponto nevrálgico passara a ser o aperfeiçoamento da sistemática da avaliação (BRASIL, 2002, p.23).

Esta seção remete a um recorte temporal bem específico, que abrange duas gestões na presidência da Capes, entre os anos de 1974 e 1982. Algumas questões levantadas na seção anterior, referentes ao contexto econômico do país, são significativas para entender a expansão da pós-graduação que ocorreu nessa década.

Os excertos selecionados e apresentados nesta seção apontam que na gestão de Darcy Closs na presidência da Capes, no período de 1974 a 1979, houve um grande crescimento da pós-graduação. Esse foi também o período de cobertura do I PNPG (1975-1979), que dava ênfase à formação de professores para o ensino universitário e garantia financiamento estável para essa expansão.

O I PNPG (1975-1979) foi elaborado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, criado por meio do Decreto Lei n.73.411, de 4 de janeiro de 1974, que também definiu que o PNPG deveria estabelecer critérios para a aplicação de recursos para os cursos de mestrado e doutorado e para a avaliação de sua qualidade e resultados.

Sobre o I PNPG (1975-1979), Barreto esclarece:

[...] o primeiro plano dá uma grande ênfase na formação de recursos humanos, ou seja, formar professores para o ensino universitário, pesquisadores para o trabalho científico e preparar profissionais de alto nível

para o mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Como principais diretrizes, apresenta a institucionalização do sistema consolidando-o como atividade regular no âmbito da Universidade e garantindo-lhe financiamento estável, a elevação dos padrões de desempenho e a racionalização da utilização de recursos e o planejamento da expansão baseada numa estrutura mais equilibrada entre as áreas e regiões (BARRETO, 2006, p.158).

O I PNPG (1975-1979) ainda não apresentava diretrizes para a avaliação da pós-graduação, mas citava a elevação dos padrões de desempenho como essencial, pois, segundo o documento, "quaisquer que sejam as medidas e índices adotados para representar o desempenho dos cursos, seu nível global é baixo" (BRASIL, 2005, p.132). Colocava que a não-elevação desses padrões poderia comprometer a eficácia de qualquer plano de crescimento que viesse a ser adotado. Embora esse plano não explicitasse um modelo de avaliação<sup>22</sup>, ele já o vinculava à busca de desenvolvimento de altos padrões para a pós-graduação brasileira.

Cabe dar uma breve explicação sobre como se desenvolve na estrutura da Capes o papel do Comitê de Assessores, criado na Gestão de Darcy Closs (1974-1979). Até o ano de 1974, a concessão de bolsas era realizada sob análise individual, caso a caso, pelo Conselho Deliberativo da Capes. Darcy Closs relata sua experiência positiva com os *peer committees* durante um estágio nos Estados Unidos e diz que já havia intenção de, ao assumir a direção da Capes, implementar um credenciamento institucional visando a elaborar um planejamento para a concessão de bolsas. Ele afirma que, como não houve tempo hábil para realizar esse credenciamento institucional, optou por criar, segundo o termo usado por ele, "meio às pressas um Comitê de Assessores" (BRASIL, 2002, p.72). A primeira reunião desse Comitê foi realizada no Rio de Janeiro para analisar em cada área a decisão da concessão das bolsas, que era homologada pelo Ministro da Educação, conforme pode-se verificar na fala a seguir:

Os resultados iniciais, baseados exclusivamente no mérito científico, foram levados ao ministro Nei Braga, ao qual caberia, em última análise, homologar as decisões e neutralizar as eventuais queixas políticas em relação à recusa a diversos pleitos. Posteriormente, a implantação da sistemática, já em Brasília, deu origem aos comitês de assessores por área de conhecimento, uma adaptação dos *peer committees* americanos (Darcy Closs, BRASIL, 2002, p. 72).

---

<sup>22</sup>Conforme já mencionado, para compreender o processo de avaliação da pós-graduação e o lugar que a produção "qualificada" foi ganhando ao longo do tempo, tive que garimpar muitos materiais, observando-se uma escassez de informações junto à CAPES. As coletas resultaram na composição de diferentes quadros com excertos que foram (re)analisados várias vezes até ser possível compor o *corpus* empírico desta pesquisa.

Já naquela época, os nomes dos “concorrentes” a consultores dos Comitês de Assesores eram indicados pela própria comunidade científica, sendo homologados para a vaga pela Capes. Segundo a fala de Darcy Closs,

Sempre foram selecionados os melhores de cada área, sendo uma honra fazer parte do Comitê de Assesores da Capes (Darcy Closs, BRASIL, 2002, p. 73).

Na mesma época, e bastante importante para ilustrar a consolidação da Capes e o papel que a agência começa a desempenhar no meio acadêmico, é criado o Grupo Técnico de Coordenação (GTC). Darcy Closs, ao ser questionado sobre os objetivos e atribuições do GTC, destaca um “acordo de cavalheiros” criado entre as agências de financiamento. Mais uma vez, cabe esclarecer que nos documentos oficiais da Capes não aparece menção a esse grupo e que no organograma da Capes da época ele não faz parte da agência, porém, pelo excerto seguinte, pode-se entender que foi um grupo de representantes de agências<sup>23</sup>.

Era comum os Comitês de Assesores da Capes examinarem os cursos de pós-graduação e chegarem à conclusão de que alguns não mereciam receber recursos de cotas de bolsas e de auxílios: “Este curso, apesar de credenciado pelo CFE, não tem mais mérito, no nosso entendimento, porque entraram alunos em demasia, com poucos saindo, além de perder alguns professores importantes.” Embora essas situações fossem conhecidas, as agências de fomento como Finep e CNPq continuavam a financiar bolsas ou auxílios. A implantação do GTC tinha como objetivo evitar desgastes entre as agências. Entre suas primeiras decisões destaca-se um compromisso assumido pelas agências de fomento de acatar coletivamente as decisões dos Comitês de Assesores, mantendo ou interrompendo o financiamento; foi firmado um acordo de cavalheiros: a classificação da Capes valia também para a Finep, o CNPq e outras agências. Sem o aval da classificação da Capes, auxílios e bolsas não eram concedidos. Naquela fase de implantação e de busca da qualidade, foi fundamental as agências trabalharem integradas (Darcy Closs, BRASIL, 2002, BRASIL, 2002, p. 78).

O momento de expansão da pós-graduação brasileira aparece nas falas do presidente da Capes, Cláudio de Moura e Castro (1979-1982), quando diz que:

A gestão anterior, do Darcy, tinha aproveitado corretamente uma disponibilidade gigantesca de fundos adicionais para crescer loucamente. Houve um aumento quantitativo no número de bolsas, de programas de mestrado, de programas especiais. Isso tinha gerado uma coisa muito grande, cheia de arestas. Não podia ter sido diferente; seria um crime se o Darcy não aproveitasse aquela conjuntura e ficasse contando vinténs, tentando fazer

<sup>23</sup>Embora tenha realizado pesquisa sobre o GTC, não foi possível obter maiores informações sobre esse grupo; cabe deixar registrado que a disponibilidade de documentos oficiais da Capes é exígua, não sendo possível obter confirmação da estrutura ou do papel do GTC.

uma coisa muito arrumadinha. O Darcy foi absolutamente certo no que fez (Cláudio de Moura e Castro<sup>24</sup>, BRASIL, 2002, p. 91).

Ao ser questionado sobre os critérios utilizados para a avaliação da pós-graduação, Darcy Closs diz que em 1973 havia sido realizado um levantamento dos critérios utilizados e que eles eram inconstantes. Segundo ele, o Comitê de Assessores trouxe certa homogeneidade aos critérios aplicados na primeira avaliação, como pode ser observado no excerto que segue:

O levantamento dos cursos de pós-graduação realizado em 1973 tinha mostrado que os critérios de classificação<sup>25</sup> variavam muito de universidade para universidade, de curso para curso. Através dos Comitês, a Capes fixou um critério nacional, válido para todas as áreas. Estes critérios gerais eram adaptados pelos Comitês por área, mas todos eram baseados em indicadores mínimos, qualificação do corpo docente, produção científica, número de créditos (360 horas de disciplinas), além da análise de cópias das dissertações ou teses. Esta análise era uma forma adicional de avaliar a qualidade dos cursos, pois os documentos representavam uma espécie de cartão de visitas do curso, espelhavam a qualidade das pesquisas realizadas pelos alunos (Darcy Closs, BRASIL, 2002, p. 78).

Além da expansão da pós-graduação, é também na gestão de Darcy Closs (1974-1979) que a avaliação dos cursos<sup>26</sup> começa a ser realizada, em 1977<sup>27</sup>, com a distribuição de um formulário solicitando dados sobre os cursos. A partir dos materiais analisados, pode-se perceber que houve resistência dos cursos em fornecer as informações já nesse primeiro momento da avaliação:

Um número considerável de cursos negou-se a preencher os formulários enviados. Formulários que solicitavam dados absolutamente corriqueiros: número de doutores, disciplinas dos cursos, número de alunos admitidos anualmente, número de diplomados – isto é, fluxo anual, cópias de meia dúzia de dissertações ou teses, produção científica individual dos professores. Enfim, o normal, que se faz até hoje com qualquer curso de pós-graduação. Esse era o material que os Comitês de Assessores examinavam,

---

<sup>24</sup>Cláudio de Moura Castro, formado em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais, fez seu mestrado em Yale, e o doutorado em Economia na Universidade de Vanderbilt, ambas nos Estados Unidos. Lecionou nos programas de mestrado da PUC-RJ, da EPCE/FGV, UnB, e nas universidades de Chicago (EUA), Genebra (Suíça) e Borgonha (França). Foi chefe de divisão de Políticas de Formação da Organização Internacional do Trabalho-OIT, chefe de divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e economista sênior de recursos humanos do Banco Mundial. Entre 1979 e 1982 foi diretor-geral da Capes (BRASIL, 2002, p.84).

<sup>25</sup>Pelos documentos consultados, foi possível verificar que os cursos realizavam avaliações internas; em 1973, a Capes fez um levantamento de dados dos cursos de pós-graduação. Registro que não foi possível verificar os dados que a Capes solicitou aos cursos nesse levantamento de 1973.

<sup>26</sup>A avaliação da pós-graduação pela Capes era realizada nos cursos. A avaliação de programas começou a ser realizada nas mudanças do processo de avaliação que ocorreram em 1998.

<sup>27</sup>As datas do início da avaliação variam de 1975 a 1977 nas falas dos excertos assim como nos documentos oficiais da Capes.

resultando na classificação e distribuição de cotas de bolsas (Darcy Closs, BRASIL, 2002, p. 79).

Essa primeira avaliação já foi atrelada ao financiamento, sendo que os cursos que não forneceram os dados não receberam novas bolsas. O processo de amarrar financiamento à avaliação que se inaugura nesse momento é definido como um dos grandes fatores de sucesso do modelo Capes de avaliação e será aprofundado posteriormente, quando ocorre uma intensificação do modelo, que começará a condicionar o financiamento aos “bons resultados” no processo de avaliação. Destaco aqui as análises de Lyotard sobre desempenho e financiamento e as relações empresariais aplicadas à educação; o autor destaca que os financiadores na atualidade buscam o poder, sendo

a “realidade” que fornece provas para a argumentação científica e os resultados para as prescrições e as promessas de ordem jurídica, ética e política, pode-se vir a ser senhor de ambas tornando-se senhor da “realidade”, o que as técnicas permitem. Reforçando-as, “reforça-se” a realidade, conseqüentemente, as chances de ser justo e de ter razão. E, reciprocamente, reforça-se tanto as técnicas de que se pode dispor do saber científico e da autoridade decisória. Assim toma forma a legitimação pelo poder. Este não é somente o bom desempenho, mas também a boa verificação e o bom veredito. [...] Ele se autolegitima como parece fazê-lo um sistema regulado sobre a otimização de suas *performances*. [...] A repartição dos fundos de pesquisa pelos Estados, empresas e sociedades mistas obedece a esta lógica do aumento de poder. Os setores da pesquisa que não podem pleitear sua contribuição, mesmo indireta, à otimização das *performances* do sistema, são abandonados pelos fluxos de créditos e fadados à obsolescência. O critério de bom desempenho é explicitamente invocado pelas administrações para justificar a recusa de apoiar este ou aquele centro de pesquisas (LYOTARD, 1988, p. 84, grifos do autor).

Ao relacionar essa discussão de Lyotard (1988) com o já mencionado fato de que na atualidade o empreendedorismo e o capital humano se tornam valores sociais (KLAUS, 2011), penso que esse atrelamento de financiamento à avaliação, que se inicia nesse momento na pós-graduação, já apresenta aspectos da racionalidade neoliberal. Quando Foucault (2008) diz que o neoliberalismo é consumidor de liberdade, mas que essa mesma liberdade é regulada, entendo que, nesse momento específico da pós-graduação, começa a colocar-se em prática a noção de que os sujeitos envolvidos – no caso, os cursos de pós-graduação – têm liberdade para decidir entrar no jogo da avaliação<sup>28</sup> ou não, mas, se não entrarem, não obterão financiamento (vital para sua manutenção) e, se optarem por entrar no jogo, deverão seguir suas regras. Como Saraiva e Lopes afirmam sobre *homo oeconomicus* do neoliberalismo, “toda e qualquer decisão que irá tomar será pautada num cálculo de perdas e ganhos. É a

<sup>28</sup>Pode-se dizer que na atualidade as brechas e/ou espaços de liberdade são cada vez menores.

partir de seus interesses e da ponderação dos riscos envolvidos que ele exerce sua liberdade (2011, p.18). A seguir, na fala de Darcy Closs, pode-se verificar essa questão:

Inicialmente, os Comitês negaram cotas de bolsas para os cursos que não tivessem preenchido os formulários. Ao tomarem conhecimento de que o GTC apoiava essa decisão através das agências de fomento, rapidamente as instituições passaram a enviar regularmente os dados e os formulários, tornando-se uma rotina válida até hoje (Darcy Closs, BRASIL, 2002, p. 79).

Após a gestão de Darcy Closs, quando houve um grande crescimento dos cursos de pós-graduação e no número de bolsas concedidas, e iniciada a avaliação, começa um período que é apontado pelo então presidente Cláudio de Moura e Castro (1979-1982) como o da “calibragem”, com o objetivo de direcionar os recursos para os cursos considerados “bons” ou identificados “com potencial” de desenvolvimento. Segundo Castro e Soares (1983, p.63), “foram criados dispositivos que condicionaram o auxílio aos bons cursos ao compromisso, das universidades, de definir uma política realista para os seus cursos mais fracos”.

Durante a gestão seguinte, de Cláudio de Moura e Castro na presidência da Capes, no período de 1979 a 1982, pode-se notar que se apresentou uma necessidade de “aparar as arestas” do crescimento que havia acontecido na gestão anterior. A gestão de Cláudio de Moura e Castro é apontada nas falas como o momento de sistematização da avaliação, quando esta ganha “forma” e “visibilidade”.

É relevante perceber ainda nas falas do presidente Cláudio de Moura e Castro (1979-1982), a importância que a qualidade e o olhar meritocrático passam a ganhar. Nessa gestão, inicia o que ele chama de “campanha da qualidade”, e, mediante a leitura do material, percebo o atrelamento da qualidade aos resultados, ao produto, quando diz que a qualidade é pesquisar. A leitura do excerto abaixo indica que o momento da “calibragem” significou o início da campanha da qualidade.

Pois bem, um dos primeiros textos internos que escrevi chamava-se A calibragem da pós-graduação<sup>29</sup> e seria a tônica da minha gestão. Eu dizia o seguinte: “Depois desse crescimento todo, temos que calibrar, fazer o ajuste fino; ou seja, deu-se muita bolsa que não era para dar, criou-se muito programa que não era para criar, há muita gente incompetente por aí” (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.91).

O excerto que segue é emblemático do tom que a avaliação tomou já nesse momento.

---

<sup>29</sup>O texto a que se refere Cláudio de Moura e Castro na passagem do excerto, citado como “A calibragem da pós-graduação”, foi publicado na *Revista de Administração de Empresas*, com o título “Avaliando as avaliações da Capes”, em coautoria com Gláucio Ary Dillon Soares, e encontra-se na lista de referências desta dissertação.

Eu entendia que pós-graduação não pode ter o mais remoto resquício de preocupação com equidade, justiça social ou assistencialismo; entendia que pós-graduação era a mais pura meritocracia, alguma coisa para formar uma elite de pesquisadores (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.91).

Sobre a expansão da pós-graduação e o início da “campanha da qualidade” que ocorre nesse período, cabe fazer um paralelo com algumas ideias já desenvolvidas. Primeiro, com a questão do capital humano, que se reforça como ideal de desenvolvimento durante o governo militar; o capital humano se produz pelo investimento no indivíduo por meio da educação, e a produtividade desse indivíduo está proporcionalmente ligada ao grau de educação que ele receberá. Segundo, com a “campanha de qualidade”, que, nesse sentido, se atrela ao desenvolvimento de métricas para medir a qualidade da pós-graduação, remetendo ao desenvolvimento da estatística como tecnologia para governar. A educação passa a ser, nas palavras de Traversini e López Bello (2009, p.135), “numerável, mensurável e auditável”. Quando a qualidade<sup>30</sup> se traduz na performance individual, a performatividade com a função de produtividade reforça-se no cenário da pós-graduação. Terceiro, com a expansão e o crescimento da pós-graduação que ocorrem nesse período destaca a necessidade de que na lógica neoliberal todos façam parte do jogo para que o mesmo possa acontecer. “Então é possível dizer que para a operação da performatividade é necessária uma articulação entre performatividade, inclusão e reconfiguração da aprendizagem. Só é possível investir em capital humano (aprendizagem) desses sujeitos que se encontram incluídos nessas práticas” (HATTGE, 2014, p.121). Esses conceitos citados – o capital humano, o governo pelos números, a performatividade e a produtividade – aparecem nesse momento específico da pós-graduação de maneira ainda sutil. Na década de 1990, ao tratar-se das questões relacionadas ao neoliberalismo, esses conceitos aparecem de maneira mais intensa; são conceitos que caminham junto ao Estado Avaliador e ao modelo neoliberal, que se intensifica na década de 1990.

Ao ser questionado sobre a gestão de Darcy Closs (1974-1979) e sua tentativa de implementar a avaliação e as notas dos cursos e de estimular a criação de pró-reitorias de pós-graduação na universidades, Cláudio de Moura e Castro responde que:

Tudo isso é certo, mas não houve qualquer avaliação crítica, portanto a herança era minha. Estava tudo lá, agora era fazer a calibragem, o ajuste fino; a qualidade passou a ser o principal objetivo. Meu papel foi separar o joio do trigo, acertar o crescimento atabalhoado da pós-graduação, que eu mais do que justificava. Em momento algum critico o Darcy por fazer o que

---

<sup>30</sup>Cabe lembrar que a qualidade está sendo tratada neste estudo no contexto dos parâmetros e critérios estabelecidos pela Capes para avaliar a pós-graduação.

fez, mas em momento algum achei que fosse hora de continuar na mesma linha. Iniciei a campanha da qualidade: “Tem que publicar, tem que sair tese, tem que fazer pesquisa, tem que impor tempo integral, tem que dar seriedade” (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.91).

Nesse momento, o então presidente Cláudio de Moura e Castro (1979-1982) apresenta a avaliação como parte do processo de “calibragem” e a define como o “cavalo de batalha” de sua gestão.

Também nesse período, com a necessidade de sistematizar os dados dos cursos, é criado o primeiro sistema informatizado, que vai dar suporte à avaliação e à “calibragem” empreendida durante essa gestão. Como já discuti anteriormente, o acesso e a propagação de tecnologias da informação e comunicação mudaram as relações no mundo acadêmico. Segundo as falas dos excertos, esse momento pode ser considerado como um primeiro movimento na informatização dos dados de avaliação, mas novamente não obtive elementos de como tal movimento se deu para poder aprofundar a questão. Meu trabalho o tempo todo foi o de seguir rastros que me possibilitaram a construção das categorias analíticas desenvolvidas neste capítulo. A informatização na Capes começa de maneira mais intensa na gestão de Eunice Ribeiro Durham (1990-1992) e consolida-se na gestão de Maria Andréa Loyola (1992-1994) como dirigente da Capes. Essas questões serão aprofundadas nas seções seguintes.

Um item que começa a ser exigido na gestão de Cláudio de Moura e Castro (1979-1982) são as amostras da produção intelectual, que permitem outro olhar sobre a avaliação da publicação. Anteriormente, os cursos informavam o número de publicações. Com as amostras, pode-se inferir que o produto “publicação” começa a ter mais visibilidade e que se inicia um controle mais sistematizado desse indicador – não basta informar, é preciso comprovar. É importante ressaltar que, embora a produção intelectual estivesse presente como um indicador relevante desde o início da avaliação, não foram localizados documentos suficientes para empreender o exercício de comparar o que era solicitado exatamente e o valor atribuído a esse indicador de produção intelectual. Notam-se, pelas falas, nuances que apontam para o atrelamento da produção intelectual à qualidade.

Ao ser questionado sobre como foi realizada formalmente a calibragem da pós-graduação, Cláudio de Moura e Castro explica:

Primeiro, a avaliação, que foi o cavalo de batalha. Anteriormente, era feita a portas fechadas, com informações assistemáticas, casuais. Criamos um sistema informatizado de informação, pelo qual as instituições preenchiam todos os quadros, produção científica, tudo. Inclusive, tínhamos um sistema pelo qual não precisavam preencher tudo todo ano, só as alterações; ou seja,

criamos uma base de informação muito sólida. E começamos a exigir que enviassem amostras de produção científica. Segundo, continuamos com a mesma liberdade do tempo do Darcy na montagem dos comitês assessores e aperfeiçoamos um sistema iniciado por ele: a rotatividade de consultores. A cada ano, metade era substituída; a outra metade transmitia a experiência (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.91).

Sobre a questão colocada anteriormente, de a avaliação ser realizada a “portas fechadas”, acredito ser importante resgatar o fato de que já existia o Comitê Assessor por áreas e de que alguns critérios mínimos eram utilizados como base para a avaliação, como: número de professores doutores, disciplinas dos cursos, número de ingressos/egressos, cópias de teses e dissertações e produção intelectual individual dos professores. No entanto, esses indicadores poderiam variar de acordo com cada área, sendo que os critérios que cada área utilizava não eram divulgados ou o peso atribuído a cada indicador não era claro. Os cursos forneciam os dados e recebiam um conceito de A a E ao final do processo. No artigo de autoria de Cláudio de Moura e Castro (1979-1982) e de Gláucio Ari Dillon Soares, assessor da Capes (1980-1981), intitulado “Avaliando as avaliações da Capes”, afirma-se que “a avaliação de cada curso é mantida em estrito sigilo, sendo apenas divulgada ao coordenador do próprio curso”. Aponta-se ainda que, em função de os critérios não serem divulgados, a maneira como os consultores atribuíam o conceito era uma “caixa preta” (CASTRO, SOARES, 1983, p.63).

No mesmo artigo, os autores fazem uma “previsão econométrica” mediante levantamento dos critérios que os assessores dos comitês de área estavam aplicando para avaliar e conceituar os cursos. Parece-me que nesse momento se abrem as portas para intensificar e sistematizar os dados da avaliação, assim como para mapear quais critérios eram comuns às áreas. Essa “previsão econométrica” é uma tentativa de aplicar um modelo estatístico para simular o comportamento dos consultores. Relembro aqui o papel da estatística para o desenvolvimento da governamentalidade neoliberal, na qual, para que seja possível o governo de uma população, é necessário

produzir registros impressos que possibilitem transportar e dispor informações coletadas. Com os dados reunidos sobre a população, seja antes de propor intervenções, seja durante elas, é necessário formular verdades, registrá-las em relatórios, mapas, gráficos, desenhos, quadros, diagramas, quantificando os aspectos característicos dessa população e disponibilizando-os aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e experts, que se servem de uma ampla gama de dados coletados e registrados, subsidiam as decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população (LOPEZ-BELLO; TRAVERSINI, 2011, p.860).

Dessa maneira, ao tentarem realizar essa “previsão econométrica”, Castro e Soares têm por objetivo verificar “se há regularidades observáveis no seu comportamento [dos consultores], se esse comportamento pode ser descrito por um sistema de equações e se ele é consistente com suas prioridades declaradas” (1983, p.66). Para realização do levantamento, foi solicitado aos consultores que listassem por ordem crescente de importância os critérios que eram mais relevantes no processo de avaliação. Foi produzida uma lista de critérios para cada área do conhecimento. Depois dessa lista de critérios por área, houve a consolidação dos critérios e foi possível chegar a três dimensões de indicadores, que eles descrevem como: a) grupo 1: “sistema de processamento de alunos”; b) grupo 2: “corpo docente do curso”; c) grupo 3: “produção científica do curso”. Essas dimensões de indicadores foram desdobradas em nove variáveis: número de candidatos; número de alunos novos; total de bolsas de estudo do curso; índice de concentração de professores na área de conhecimento; número de doutores que orientam teses; número de publicações em periódicos internacionais; número de publicações em periódicos nacionais; número de comunicações em congressos no país; número de comunicações em congressos no exterior. Após a aplicação de um modelo estatístico, os autores chegaram a algumas conclusões que, acredito, cabe listar:

a) o comportamento dos consultores é regular e previsível [...]; b) [...] um modelo estatístico não poderá substituir o trabalho dos consultores [...]; c) quando confrontamos as variáveis privilegiadas pelo modelo (aquelas que aparecem em primeiro lugar na equação de regressão) com as prioridades declaradas pelos consultores, verificamos que, de fato, eles julgam os cursos pelas dimensões que haviam privilegiado em sua lista; em outras palavras, os critérios manifestos e os critérios efetivamente utilizados coincidem (CASTRO, SOARES, 1983, p.68).

Na introdução do artigo “Avaliando as avaliações da Capes”, os autores apresentam-no como “um estudo na área da política educacional, descrevendo e analisando a formulação, a avaliação e o aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação dos programas de pós-graduação existentes no Brasil, com implicações para a alocação de recursos públicos” (CASTRO; SOARES, 1983, p.63). Sobre o modelo estatístico, explicam que

a configuração estatística mais óbvia para o modelo é uma equação de regressão linear múltipla por passos das etapas (*stepwise*). Nesta formulação, variações da variável dependente (as avaliações) são associadas linearmente às variáveis explicativas dos dados objetivos, buscando-se aquela que melhor ajustamento oferece. Interrompe-se a introdução de novas variáveis no momento em que a contribuição de qualquer variável adicional deixa de ser significativa. Esse procedimento é exploratório e não um teste de hipóteses, porque não existe qualquer pressuposição quanto à natureza ou à

configuração das variáveis, isto é, não há modelo *a priori* sendo testado (CASTRO, SOARES, 1983, p.66).

Essas questões podem ser verificadas na fala de Cláudio de Moura e Castro:

Eu me encarreguei de fazer um levantamento, perguntando aos consultores que critérios eles estavam usando para avaliar; anotei, fiz umas tabelinhas, tomei os quantitativos. Em seguida, Gláucio Ari Dillon Soares e eu escrevemos um artigo, onde tentávamos simular o comportamento dos consultores a partir do que eles diziam que faziam. Ou seja, fizemos uma previsão econométrica das notas que os consultores dariam, baseado no que eles afirmavam que era importante, e a previsão se confirmou. Ou seja, realmente os consultores estavam dando notas de acordo com os critérios que diziam que usavam (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.91).

Sobre a intensificação da avaliação, Castro e Soares apontam que, “paralelamente ao crescimento quantitativo da pós-graduação, os mecanismos de avaliação vêm aumentando a sua abrangência, tornando-se mais complexos e cobrindo um número mais amplo de dimensões ou critérios” (1983, p.63). A sistematização e o fortalecimento dos mecanismos de avaliação implementados pelo presidente Cláudio de Moura e Castro reforçam-se nos excertos que seguem. Por exemplo, quando uma funcionária da Capes é questionada se a gestão de Cláudio de Moura e Castro marcou a história da Capes:

Ah, sim, porque foi muito inovadora, inclusive do ponto de vista da avaliação. Foi uma época de muita efervescência. Basicamente, a avaliação tinha começado por causa da distribuição de bolsas, que passou a ser institucional a partir de 1975 — anteriormente era concessão individual de bolsas, como funciona atualmente o programa de bolsas no exterior. Quando assumiu, Cláudio deu uma virada no sistema, ampliou as informações coletadas das instituições e sistematizou as reuniões por áreas (Angela Santana<sup>31</sup>, BRASIL, 2002, p.137).

A funcionária Angela Santana responde sobre o sistema de avaliação ter contribuído para fortalecer os laços entre a Capes e a comunidade científica:

Sem dúvida nenhuma. Na época do Darcy já havia a participação dos consultores científicos, mas era algo mais aleatório, pois não tinha periodicidade sistematizada nem procedimentos automáticos de convocação; com o Cláudio começou realmente a avaliação da pós-graduação de forma mais sistematizada (Angela Santana, BRASIL, 2002, p.139).

<sup>31</sup>Angela Santana, formou-se em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (Eaesp). Em 1977 foi trabalhar na Universidade Federal de Viçosa (MG). Nesse período começou a colaborar com a Capes como assessora regional do PICD. No ano seguinte, voltou à Eaesp para cursar o mestrado em Economia. Foi assessora da Diretoria Geral da Capes (1979-82), durante a gestão de Cláudio de Moura Castro. Em 1983 transferiu-se para a Subsecretaria de Cooperação Internacional do Ministério da Educação, como coordenadora, e para a Secretaria de Ensino Superior do MEC; em 1984 passou a trabalhar apenas na SESu. Em 1985 retornou à Capes para assumir a Coordenadoria de Bolsas no País, e mais tarde a Diretoria de Programas (1991-95). Deixou a Capes em janeiro de 1995 (BRASIL, 2002, p.134).

Nesse momento, acontece um episódio bem significativo envolvendo a Capes, que diz respeito à divulgação dos conceitos dos cursos. Até o ano de 1982, somente os próprios cursos sabiam seus conceitos, que não eram divulgados perante toda a comunidade acadêmica. O presidente Cláudio de Moura e Castro (1979-1982) defendia que a divulgação dos resultados garantiria a transparência do processo. Nas falas a seguir, pode-se notar que houve uma série de fatores que culminaram para que a divulgação dos resultados da avaliação encontrasse terreno fértil para se fortalecer como prática. Com a leitura dos excertos, pude verificar que os cursos com as notas mais altas já tinham seus nomes divulgados, mas o episódio de publicação pelo Estado de São Paulo dos cursos com os conceitos mais baixos desencadeou um desconforto na comunidade acadêmica, o que foi reforçado em um artigo da revista *Playboy* que tratava da qualidade do ensino e citava as avaliações da Capes.

A divulgação oficial, pela Capes, da lista dos melhores cursos (nível A) havia iniciado uma polêmica que extravasou os circunspectos muros acadêmicos. [...] Mas foi com as entrevistas dos indignados e vociferantes responsáveis pelos cursos considerados “sem condições mínimas de funcionamento” que a controvérsia atingiu seu clímax (CASTRO; SOARES, 1983, p.63).

Acredito que cabe fazer uma pausa para explicar que o artigo da revista *Playboy*, publicado em março de 1982 com o título “Professores e profissionais elegem as 10 melhores faculdades do Brasil”, trazia um *ranking* de cursos de graduação e pós-graduação, sendo o primeiro no país; nos anos seguintes, ficou conhecido como o *Ranking Melhores Faculdades do Brasil*, chegando a ser na década de 1990 o mais conhecido *ranking* de universidades no Brasil. Vale lembrar que o *ranking Melhores Universidades do Guia do Estudante* começou a ser publicado em 1988 e que o primeiro *ranking* governamental, o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, veio a ser realizado pela primeira vez em 1996<sup>32</sup>. Para chegar ao *Ranking de Melhores Faculdades*, em sua primeira edição, foram consultados executivos de empresas de grande porte, enviados 900 questionários para professores e chefes de departamentos de todas as universidades brasileiras e também levantados dados dos cursos junto à Secretaria de Ensino Superior (Sesu) e Capes. Entre os indicadores levantados, estavam o número de teses, participações em congressos e dados de financiamento (PROFESSORES, 1982).

Penso que essas informações são importantes para contextualizar o impacto que uma divulgação dessa natureza pode causar na comunidade acadêmica. Na década de 1990, os

---

<sup>32</sup>Durante o governo FHC (1995-2002), vários mecanismos de avaliação foram implementados na educação em todos os níveis.

*rankings* acadêmicos proliferaram no país e no mundo, mas nesse momento específico, no ano de 1982, não era uma realidade. É também nesse mesmo ano que acontece toda a polêmica do início da divulgação dos conceitos dos cursos de pós-graduação pela Capes. Sobre a intensificação dos *rankings*, Dias Sobrinho (2003) lembra que essa prática de ranquear teve início no mundo empresarial norte-americano, servindo muito mais aos administradores do que aos educadores. O autor define a década de 1990 como a “década da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003). Veiga-Neto, ao tratar do assunto, lembra que o processo de “medir, classificar e ordenar”, característico da Modernidade, assume agora nova “roupagem”:

A novidade, então, estava no fato de que a uma vontade de medir e classificar seguiu-se logo uma vontade de comparar e ordenar hierarquicamente. É nesse ponto que se pode situar a emergência do ranqueamento como “resultante” da combinação entre ordem e juízo de valor (sobre os elementos que são ordenados). É o juízo de valor que determinará os critérios para a hierarquização. Sendo assim, o ranqueamento é função de uma associação entre ordenamento e hierarquização; um ranking é uma classificação cuja ordem obedece a determinados critérios que expressam, por si só, determinado(s) juízo(s) de valor. Um tanto tautologicamente, os juízos de valor entram nas duas pontas do processo: antes, eles enformam os critérios para, depois de tudo ordenado, se revelarem para nos informar o valor de cada um: quem está nos extremos (mais altos e mais baixos), quem ocupa as faixas intermediárias, como se distribuem os diferentes elementos do conjunto em questão. Os juízos de valor enformam (antes) e nos informam (depois) (VEIGA-NETO, 2012, p.10).

Sobre essa sociedade avaliatória e a nova “roupagem” dos processos classificatórios que se apresentam na atualidade, destaco a discussão de Deleuze (1992, p. 221) ao tratar da sociedade de controle, quando diz que “os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto ao outro”. Essa modulação é também característica da sociedade de normalização. Embora as discussões sobre norma sejam aprofundadas posteriormente, destaco uma passagem de Foucault sobre o assunto:

Nós nos convertemos em uma sociedade essencialmente articulada sobre a norma. O que implica outro sistema de vigilância, de controle. Uma visibilidade incessante, uma classificação permanente sobre os indivíduos, uma hierarquização, uma qualificação, o estabelecimento de limites, uma exigência de diagnóstico. A norma converte-se no critério de divisão dos indivíduos (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p.310).

A partir das discussões apresentadas e pensando sobre o processo de avaliação da Capes, destaco algumas características que podem ser consideradas como os pilares ou as condições de possibilidade do processo de avaliação, tornando-o possível como uma verdade:

o uso de medidas de desempenho; o emprego de processos estatísticos; a sistematização/informatização dos dados; e a visibilidade do processo. Penso que esses pilares tornaram possível a avaliação realizada pela Capes como uma estratégia de governamentalidade, sendo utilizada como um instrumento de controle dos indivíduos nela envolvidos.

No caso da educação de maneira geral, a cultura de ranqueamento intensifica-se na década de 1990 com o início do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1993, o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1995 e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998. Especificamente no ensino superior, no início dos anos 2000, foi inaugurada a cultura dos *rankings* mundiais de universidades<sup>33</sup>. Embora na década de 1990 a cultura de ranqueamento se intensifique, ela não se vincula a uma política de Governo, sendo continuada nos governos seguintes no Brasil.

Ainda sobre a transparência dos resultados da avaliação, cabe lembrar que a avaliação de cada curso era mantida em sigilo, divulgada somente ao próprio curso, porém “exceção é feita aos cursos que obtêm conceito A – a divulgação do seu nome se constituiria em um estímulo e reconhecimento ao seu desempenho” (CASTRO; SOARES, 1983, p.63).

A polêmica da divulgação dos resultados da avaliação “serviu para consolidar a sua legitimidade junto a agências financiadoras [...]. Confirmou-se, assim, a estabilidade e a robustez de um ambicioso sistema de avaliação da pós-graduação brasileira” (CASTRO; SOARES, 1983, p.63). Seguem alguns excertos que apresentam versões do então presidente Cláudio de Moura e Castro e de funcionários da Capes sobre o evento de divulgação dos conceitos dos cursos.

No início, havia um livro de capa preta, que continha os critérios da avaliação. Os funcionários da Capes que possuíam uma cópia tinham que mantê-la trancada na gaveta, até que um dia o próprio Cláudio [Cláudio de Moura e Castro], que não concordava com esse segredo, vazou a história (Angela Santana, BRASIL, 2002, p.139).

Cabe ainda fazer uma breve explicação sobre o citado “Livro de capa preta” ou “Livro negro” da pós-graduação. Trata-se de um livro que, segundo as falas de funcionários e do presidente da Capes Cláudio de Moura e Castro (1979-1982), continha os critérios de avaliação e de distribuição dos conceitos dos cursos, assim como o resultado da atribuição desses conceitos; as pessoas que tinham acesso a esse “Livro” dentro da Capes tinham que

---

<sup>33</sup>Alguns exemplos de *rankings* universitários mundiais implementados nesse período: Web of World Universities; Academic Ranking of World Universities; QS World University Ranking; Times Higher Education; SCImago Lab Ranking.

mantê-lo em sigilo. Infelizmente, o conteúdo desse documento não foi localizado, o que não me permite descrever os critérios. Como o jornal *Estado de São Paulo* esteve envolvido na publicação de uma lista dos cursos com conceito E após ter acesso ao “Livro”, optei por realizar um levantamento das notícias publicadas nesse jornal no ano de 1982, quando ocorreu esse episódio, com o objetivo de contextualizar a discussão.

Ele [Cláudio de Moura e Castro] declarou: “Não tive culpa. A jornalista pegou o livro preto”. A jornalista Rosângela Bittar, que trabalhava no Estadão, fez uma matéria sobre a avaliação da pós-graduação da USP, que tinha muitos cursos com conceito D. Naquela época, muitos cursos da USP não prestavam todas as informações solicitadas pela Capes para efetivar a avaliação; daí os conceitos baixos. Instalou-se uma crise. Tenho uma forte desconfiança de que foi o próprio Cláudio quem vazou essas informações, porque ele dizia: “Não tem sentido escondermos isso; são os programas que têm que melhorar. A avaliação não é uma forma de punição ou premiação feita pela agência de forma autoritária; tem que ter feedback, ser transparente, para o programa saber onde precisa melhorar”. A partir desse episódio, a Capes passou a divulgar os resultados da avaliação. Com isso, os cursos passaram a se preocupar mais com a qualidade da informação prestada à Capes. Ganhou a avaliação, ganharam os cursos e ganhou a sociedade, que agora dispõe de um serviço, a avaliação, de melhor qualidade (Angela Santana, BRASIL, 2002, p.139).

Aí começou o lento processo de tornar público os resultados. A meta, muito clara e deliberada, era aumentar a transparência, mas não queríamos gerar uma crise, porque já tínhamos visto um trauma no CNPq, que tentou fazer uma avaliação, anunciou seus resultados e foi massacrado; nunca mais fez avaliação. Nós tínhamos muito presente esse desastre, e começamos devagarinho. Inicialmente, passamos a divulgar as notas A; quando não havia A, publicávamos as notas B. Era uma política deliberada, mas sem movimentos bruscos, que pudessem frustrar o sistema. Pois bem, pouco depois de minha saída, alguém entregou à jornalista Rosângela Bittar o livro das avaliações, e ela publicou uma matéria de página inteira em O Estado de S. Paulo com os cursos que tiveram conceito E, entrevistando todos os responsáveis. Foi um protesto generalizado. [...] (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.91).

Sobre a polêmica que se deu pela divulgação dos cursos com conceito mais baixo, em função dos dados que vazaram e foram publicados no *Estado de São Paulo*, Cláudio de Moura e Castro, em entrevista para o *Estado de São Paulo* do dia 13 de junho de 1982, “atribuiu parte da responsabilidade por sua saída do MEC a este sistema de avaliação, acreditando ter sido derrubado pelos 200 cursos de conceito ‘E’ ao que denominava ‘entulhos da pós-graduação’” (CAPES, 1982, p.21). Ao ser questionado sobre quem liderava o protesto sobre a divulgação dos conceitos dos cursos, Cláudio de Moura e Castro responde:

A USP, evidentemente. Como é muito grande, não é uma instituição homogênea; tem mais cursos A do que todas as outras, mas também tem

mais cursos E do que todas, tem lixo enorme. Então, os responsáveis pelos cursos E tentaram fazer, através do Estadão, um movimento para desqualificar a avaliação. Mas o feitiço virou contra o feiticeiro. Porque a essas alturas – já era a gestão do Edson Machado na Capes – dezenas de professores da USP já tinham sido consultores da Capes, e o pró-reitor de pós-graduação, Pascoal Senise, era o presidente da comissão de química da agência. Na hora em que esse pessoal dos cursos E se juntou para desmoralizar a avaliação da Capes, do alto de seu Olimpo químico, o Senise reagiu: “Absolutamente! A avaliação é perfeitamente respeitável, não tem nada do que os senhores estão falando. Se receberam conceito E, é porque merecem” (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.92).

Conforme é possível observar no excerto, o envolvimento dos pares no processo de avaliação foi essencial para que ela ganhasse legitimidade. Como já citado anteriormente em algumas impressões levantadas na primeira seção do primeiro capítulo, os mecanismos de avaliação intensificam-se, apontando para um refinamento nas formas de governo; parece-me que há cada vez menos brechas para movimentos de resistência, como evidencia o excerto anterior. Pensando nessas pequenas brechas no sistema de avaliação, destaco aqui a relação de imanência entre resistência e poder, quando os movimentos de resistência não podem ser dissociados do poder, uma vez que a possibilidade de resistência se dá no interior das relações de poder. Ainda sobre essa relação entre poder e resistência, é importante lembrar que “[...] não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, [...] ela é a compatriota do poder” (FOUCAULT, 2003, p.249). Mesmo na década de 1980, essas brechas já eram poucas e, na década de 1990, talvez elas sejam menores ainda.

Enfim, o protesto acabou reforçando a avaliação; ficou uma coisa irreversível. E não houve mais protestos. O interessante é que antes de a Capes iniciar a publicação das notas, alguns pró-reitores, como o Gehrard Jacob, da UFRS, já as divulgavam internamente. Mas uma universidade não tem “internamente”; divulgou, está na rua. Em seguida, o pró-reitor da UFMG passou a fazer o mesmo, e algumas pós-graduações que tinham conceito A, afixavam na porta seu conceito, pois era uma qualificação para elas (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.93).

Sobre a prática de os cursos que obtinham conceito A divulgarem sua classificação, relembro Deleuze (1992), que afirma que na sociedade de controle o marketing será um meio para o controle social, sendo que as práticas sociais se colocam sob controle contínuo e comunicação instantânea. A estatística exerce papel central nesse processo quando traduz as características da população em números, possibilitando o cálculo político dessa população.

Ao traduzir a população em números, a estatística possibilita a comparação, a avaliação e o julgamento.

Estou falando do ponto de vista de um técnico da agência [quando questionado sobre o caráter polêmico da gestão de Cláudio de Moura e Castro]. Como tudo o que é novo, o processo de avaliação não podia ser diferente. Lembro que, pelo menos uma vez por semana, a Capes estava na Folha de S. Paulo por causa da avaliação — Joel Martins, professor da PUC de São Paulo, era um crítico permanente da agência nesse aspecto (Elionora Maria Cavalcanti de Barros<sup>34</sup>, BRASIL, 2002, p.219).

O tom da matéria do *Estado de São Paulo* de 24 de junho de 1982 intitulada “Livro negro revela maus cursos de pós-graduação”, que divulgou nominalmente todos os cursos que obtiveram conceito E na avaliação da Capes, ilustra bem o clima que se instaurou, e já no primeiro parágrafo da matéria é anunciado: “O ‘livro negro’ da pós-graduação, mantido sob sigilo no Ministério da Educação por uma questão de ética com as instituições que possuem cursos de baixa qualidade, foi descoberto ontem, em Brasília, revelando serem 55 os cursos de pós-graduação de conceito ‘E’” (LIVRO, 1982, p.9). A mesma matéria traz alguns dados sobre os estratos dos conceitos utilizados, o que não é facilmente encontrado em documentos oficiais da Capes; por esse motivo, reproduzo o trecho:

O conceito “E” é o último de uma escala que começa com o nível “A”, onde se encontram aproximadamente 200 cursos de pós-graduação considerados de alta qualidade, relação amplamente divulgada pelo MEC, que compara estes programas ao que há de melhor na pós-graduação internacional. O conceito “B” é atribuído aos cursos que são bons mas não estão totalmente consolidados e com o conceito “C”, escala intermediária, está a maioria dos 1020 cursos ministrados na universidade brasileira, avaliados como medianos e de recuperação possível. Nos níveis “D” e “E” encontram-se 142 cursos. Mas irre recuperáveis, de baixíssima qualidade, com uma produção científica irrelevante e que não têm condições de desenvolver uma pós-graduação, no sentido literal, com pesquisa e formação de recursos humanos, são os 55 cursos de conceito “E” (LIVRO, 1982, p.9).

Conforme mencionado anteriormente, após o período inicial de regulamentação da pós-graduação, o Estado começa a implementar um sistema de estímulos e controles, executado pela Capes e baseado nos seguintes instrumentos:

a) um processo de credenciamento que convalida o funcionamento dos cursos e os títulos por eles conferidos, com base na avaliação da estrutura, competência docente e produção científica dos programas; b) um sistema de

---

<sup>34</sup>Elionora Maria Cavalcanti de Barros, ingressou na Capes na gestão de Celso Barroso Leite (1969-74). Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (BRASIL, 2002, p.216).

avaliação periódica da estrutura e desempenho de cada curso em sua respectiva área e entre as diferentes áreas; c) um sistema de bolsas de estudos no país e de financiamento de programas que alimenta os cursos existentes; d) um sistema de bolsas de estudo no exterior; e) um sistema de fomento, garantindo recursos para a manutenção dos cursos e para a realização de pesquisas (DURHAM, 1996, p.12).

O evento de divulgação dos resultados da avaliação coincidiu com a implantação de “uma série de mecanismos que vinculavam os auxílios a uma boa nota na avaliação” (CASTRO; SOARES, 1983, p.63). Esse atrelamento do financiamento à avaliação é apontado por Durham como uma inovação na condução das políticas educacionais no país, no sentido de que

ele substituiu os antigos sistemas de controle baseados em cumprimento de regulamentações formais e tentativas esporádicas de fiscalização – geralmente insatisfatória – por aferições recorrentes de desempenho e de qualidade dos resultados alcançados. A eficácia do novo sistema reside no fato de que os critérios adotados pela avaliação, as recomendações e os conceitos por ela emitidos sobre os cursos sinalizam, de modo claro e coerente, as direções em que eles devem seguir. Ao balizar os mecanismos de incentivos, eles efetivam uma pressão continuada para que caminhem no sentido desejado (DURHAM, 1996, p.13).

Nos excertos que seguem, pode-se perceber o atrelamento do financiamento aos conceitos de avaliação, reforçando a meritocracia. Para o desenvolvimento da governamentalidade neoliberal, a meritocracia se faz essencial. No neoliberalismo, é importante que todos façam parte do jogo, mas nem todos podem ocupar o mesmo patamar, e a meritocracia vai possibilitar que os sujeitos envolvidos ocupem um lugar demarcado dentro do jogo neoliberal. Diferentemente da primeira avaliação, ocorrida na década de 1970, quando o corte do financiamento se deu nos cursos que não informaram seus dados, agora o financiamento é atrelado aos “bons resultados” da avaliação. Percebe-se nas falas seguintes que a já citada “campanha de qualidade”, em que o “cavalo de batalha” foi a sistematização do processo de avaliação, faz emergir a noção de meritocracia, que será intensificada na década de 1990. Mesmo que de maneira ainda não tão intensa, o sistema de avaliação criado pela Capes já se mostrava desde seu início com um viés meritocrático. Cabe lembrar as discussões já realizadas sobre a sociedade contemporânea e o individualismo que impera, com um foco no consumismo, performance, produtividade e competitividade, noções essas que vão reforçar a meritocracia, pois ela “tem o poder de passar a responsabilidade por resultados desiguais para o indivíduo e, portanto, de estigmatizar o mal-sucedido como incompetente ou incapaz” (KNIGHTS; RICHARDS, 2003, p.218). Nesse ponto, a meritocracia vai alinhar-se

ao sujeito empreendedor de si, quando, além de responsável pelo seu capital intelectual, também o é por sua posição dentro do sistema no qual se insere. Os excertos seguintes reforçam esse viés meritocrático inserido pela avaliação na pós-graduação.

Outro passo importante — hoje dá algum problema, mas o ganho é maior que a perda — foi a padronização da distribuição de um dinheirinho que a Capes tinha para laboratórios, para manutenção de estudantes. Encomendei ao Ubirajara<sup>35</sup> — matemático, funcionário da Capes, que depois foi diretor — um algoritmo para distribuir os dinheiros proporcionalmente às notas da avaliação; aí acabou definitivamente o balcão (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.91).

Já vinha do tempo do Darcy a prática de dar mais bolsas para os programas que conseguissem conceito A. Talvez uma das mais poderosas explicações para o êxito da pós-graduação no Brasil seja esse vínculo automático entre nota, número de bolsas e auxílio financeiro aos programas. Claro, é um mecanismo [a avaliação] que acaba cometendo injustiças; hoje, as pessoas reclamam de certos exageros mas, de qualquer maneira, é uma arma de um poder extraordinário, que eliminou completamente qualquer vestígio de clientelismo (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.91).

O orçamento da Capes vai quase todo para as bolsas concedidas pelos comitês, baseadas no mérito, ou para os cursos, baseadas na nota. Quando se junta isso com os concursos de bolsas de pesquisa ou de apoio à pesquisa do CNPq, cria-se uma extraordinária arquitetura meritocrática para a pós-graduação, coisa que só país desenvolvido tem. As universidades têm um metabolismo basal, o orçamento da SESu, que é a "casa da mãe Joana", mas a pós-graduação é guiada por três ou quatro pilares de meritocracia extraordinariamente sólidos, e mecanicamente interligados (Cláudio de Moura e Castro, BRASIL, 2002, p.93).

A partir do excerto anterior, destaco novamente o viés meritocrático da avaliação da Capes e sua ligação com o sujeito empreendedor de si e a noção de desenvolvimento. Gadelha aponta que, a partir da Teoria do Capital Humano, quando valores econômicos migram para outros âmbitos da vida social, adquirem “um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direito em *indivíduos microempresas* – empreendedores” (2009, p.143, grifos do autor).

Ao olharmos para esses movimentos, aparecem algumas pistas que resultaram do “sucesso” do binômio avaliação-financiamento, como: a sistematização dos dados de avaliação, que permitiu a utilização da estatística e assim a comparação de cursos de uma mesma área; a criação do Conselho Técnico-Científico, com a então presença de

<sup>35</sup>Trata-se de José Ubirajara Alves, matemático, responsável pela Coordenadoria de Estudos e Fomentos da Capes no início da década de 1980 (não foi possível precisar a data). Diretor da agência em período posterior, nos anos de 1989 a 1990. Discutirei essa questão na próxima seção.

representantes da comunidade acadêmica, fortalecendo a máxima “a Capes somos nós”; a necessidade do fortalecimento do setor responsável pela avaliação, que mais tarde se tornou Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação e posteriormente Diretoria de Avaliação; e a visibilidade do processo de avaliação, que vai inserir a competitividade intra-áreas.

Ainda sobre a participação dos pares, é relevante trazer as falas de Castro e Soares sobre a relação da Capes com os consultores e o padrão de exigência: “a partir de 1979, a direção da Capes vem-se preocupando com o excesso de cursos e com a fragilidade de muitos deles, sugerindo aos consultores que enfatizem a excelência dos cursos” (1983, p.65). Segundo os autores, “não há qualquer interferência na identificação de quem é melhor; contudo, há um certo grau de interação entre a Capes e os consultores na definição das dimensões da excelência e o peso a ser dado a essas dimensões” (CASTRO; SOARES, 1983, p.65).

Como registrado anteriormente, a Capes teve sua estrutura modificada ao longo dos anos, e acredito ser importante recuperar como se constituem o Conselho Deliberativo, o Conselho Técnico Administrativo e o Conselho Técnico Científico. Uma grande mudança na estrutura da Capes acontece com a aprovação do Decreto-Lei n. 74.299, de julho de 1974, que substitui o Conselho Deliberativo, órgão que havia se tornado executivo, pelo Conselho Técnico Administrativo (CTA). O CTA assume função deliberativa, agindo na sugestão de políticas. Na época da criação, o CTA era composto pelo diretor-geral da Capes, cinco representantes do MEC e três representantes institucionais - do CNPq, da Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento (Seplan) e do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores. Em 1979, retorna à estrutura da Capes o papel do Conselho Deliberativo, e em 1986 é oficialmente aprovado pelo Decreto n. 92.642 o Conselho Técnico Científico (CTC). Nesse primeiro momento, o CTC tinha papel de órgão assessor da direção da Capes e prestava funções de consultoria e assessoria também ao Conselho Deliberativo. No período seguinte, sob a gestão de Maria Andréa Loyola (1992-1995), acontece uma subdivisão de áreas, e é realizada também uma alteração na estrutura do CTC, que passa a contar com 16 membros. Cabe lembrar que a disponibilidade de documentos oficiais da Capes é exígua e em alguns assuntos chega a ser inexistente. Isso me impediu, muitas vezes, de trazer dados objetivos sobre a estrutura do CTC ou do Conselho Deliberativo, assim como não obtive dados<sup>36</sup> para averiguar qual era a divisão de áreas anterior a essa subdivisão, que ampliou o número de membros do CTC. Adianto que, no novo modelo de avaliação, implementado em

---

<sup>36</sup>Como já citei na seção em que trato das escolhas metodológicas, a pesquisa envolveu o tempo todo um processo de garimpagem de documentos, mas muitas vezes não pude aprofundar certos aspectos pela falta de disponibilidade de documentos oficiais da Capes.

1998, aconteceu uma grande mudança no papel do CTC; ele agrega ao papel de órgão consultor e assessor também a homologação dos resultados da avaliação e, com isso, tem poder de interferir no resultado final da avaliação realizada pelas áreas (BRASIL, 2002; HORTA, MORAES, 2005). A partir do excerto que segue, pode-se verificar o momento de criação do CTC, que no novo modelo de avaliação que foi implementado em 1998 vai assumir grande importância na Capes.

Com a criação do Conselho Técnico-Científico, substituindo o antigo Conselho Deliberativo, a presença da comunidade ficou mais forte e, com a eleição dos seus membros, o processo ficou muito mais democrático. Agora, a polêmica é parte da personalidade do dr. Cláudio [Claudio de Moura e Castro]; ele provocava a discussão. Avaliação é coisa muito séria, que mexe com a sensibilidade, e as pessoas têm enorme dificuldade em aceitar; acho que daí surgem os questionamentos. Mas o processo foi gradativamente sendo consolidado na administração do dr. Cláudio (Elionora Maria Cavalcanti de Barros, BRASIL, 2002, p.219).

A partir da fala da funcionária da Capes, pode-se perceber que o setor de avaliação também precisava se fortalecer.

Na época, ainda não existia no organograma da Capes uma Coordenadoria de acompanhamento e avaliação, pois o setor ainda era muito incipiente. Vim como técnica e, a partir daí, comecei a fazer parte da equipe que estruturou o processo de avaliação da pós-graduação (Rosana Arcoverde Bezerra Batista<sup>37</sup>, BRASIL, 2002, p.235).

Ao ser questionada sobre como funcionava a avaliação no período, a funcionária da Capes responde que:

De maneira muito incipiente, ainda. A responsável era Maria Lúcia Vilhena Garcia, hoje no CNPq, e a equipe era composta por Ricardo Martins, Rogério Córdova, Nomia Beatriz Rancich e eu. Apesar de ainda embrionário, o processo de avaliação despertou muitas expectativas na comunidade acadêmica. Avaliar é extremamente complexo, e as pessoas não gostam de ser avaliadas; esse era o grande tabu (Rosana Arcoverde Bezerra Batista, BRASIL, 2002, p.235).

Ao ser questionada se alguma área apresentou resistência ao processo de avaliação, diz a funcionária:

A área de educação é sempre problemática. Houve uma polêmica terrível com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a Anped. Na época, utilizávamos as letras A, B, C, D e E para a avaliação, e a área de educação decidiu não obedecer e classificou seus cursos da seguinte maneira: na média, abaixo da média e acima da média; totalmente distinto

<sup>37</sup>Rosana Arcoverde Bezerra Batista é engenheira agrônoma formada pela Universidade Federal da Paraíba-UFPb. Funcionária da Capes desde 1979, trabalhou sempre na área de acompanhamento e avaliação, hoje institucionalizada na Diretoria de Avaliação (BRASIL, 2002, p.234).

das demais áreas. *Mas acabaram se enquadrando; aos poucos, a Capes foi dobrando as resistências*<sup>38</sup> (Rosana Arcoverde Bezerra Batista, BRASIL, 2002, p.237, grifos meus).

É interessante olhar os excertos a seguir e relacioná-los a uma fala de Castro e Soares em que eles apontam que “foi a crescente percepção das conseqüências administrativo-acadêmicas da avaliação que, nos últimos anos, acarretou enorme melhoria das respostas” [dos formulários de coleta de informações dos programas] (1983, p.64).

Todas as novidades implementadas resultaram de discussões com a comunidade, por isso foi possível desmontar as resistências iniciais (Rosana Arcoverde Bezerra Batista, BRASIL, 2002, p.235).

Mas credito toda a importância e repercussão da avaliação da Capes a uma sábia política desenvolvida pela agência, de caminhar devagar, sem maiores audácias, ouvindo sempre a comunidade científica; esse foi um importante trunfo (Rosana Arcoverde Bezerra Batista, BRASIL, 2002, p.235).

Um membro do Conselho Deliberativo da Capes, ao ser questionado sobre a gestão de Cláudio de Moura e Castro, diz:

Cláudio é o contrário da Suzana<sup>39</sup>, é menos administrador do dia-a-dia e mais pensador. Foi responsável por uma dinamização do processo de avaliação; considero esse um grande mérito seu. Além disso, deu muita visibilidade à Capes e desenvolveu programas interessantes. O que mais chama a atenção foi o processo de avaliação, extremamente saudável, que ele incentivou nesses programas de pós-graduação (Lindolpho de Carvalho Dias<sup>40</sup>, BRASIL, 2002, p.264).

A partir dos excertos apresentados, chama atenção a classificação do processo de avaliação como “extremamente saudável”. Em seu artigo sobre a avaliação da Capes, Castro e Soares dimensionam os “usos da avaliação”, em que “não há ambigüidade ou dúvidas quanto ao apoio que será dado a um curso que recebe conceito A, ou mesmo B. [...] O tratamento que

<sup>38</sup>É importante ressaltar que os inúmeros materiais que reuni da ANPEd e acabei abandonando em função do foco do trabalho poderão ser desdobrados em estudos futuros. Eles parecem revelar os diferentes níveis de protesto e certo empalidecimento da crítica no decorrer do percurso de implantação e legitimação dos processos de avaliação.

<sup>39</sup>Suzana Gonçalves foi dirigente da Capes entre os anos de 1964 e 1966.

<sup>40</sup>Lindolpho de Carvalho Dias, formou-se pela Escola de Engenharia da Universidade do Brasil, atual UFRJ (1954). Professor de Engenharia da UFRJ, pela qual obteve também seu título de livre-docência (1961), Lindolpho de Carvalho Dias foi, entre outras funções, diretor do Instituto de Matemática da mesma universidade (1965-69) e membro do CBPF — Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1956-68). No Instituto de Matemática Pura e Aplicada atuou como pesquisador assistente (1963-66), membro do Conselho Técnico-Científico (1964-69, 1971-79 e 1980-89) e diretor (1965-69, 1971-79 e 1980-89). Foi também extensa foi sua atuação no CNPq, órgão ao qual esteve ligado desde 1956, e no qual foi membro do Conselho Deliberativo (1972-75; 1989-90 e 1993-98), vice-presidente (1979-80) e presidente (1993-95). No Ministério da Educação e Cultura integrou a Concretide — Comissão Coordenadora do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (1971-73). Na Capes foi membro do Conselho Deliberativo entre dezembro de 1972 e junho de 1974 (BRASIL, 2002, p.256).

receberá de uma agência governamental tem, naturalmente, a ver com as razões que levaram a esse julgamento” (1983, p.65). Sobre a questão do financiamento atrelado aos resultados da avaliação, os autores ainda citam que existe pressão de universidades de áreas pouco desenvolvidas, cobrando um tratamento mais justo para os cursos dessas regiões, ao que respondem que “a Capes definiu sua política através de uma metáfora ainda usada hoje: ‘O termômetro é o mesmo para todos os pacientes, o diagnóstico e a terapia podem variar de acordo com o caso’” (CASTRO; SOARES, 1983, p.65).

Cabe refletir: se o financiamento está vinculado ao conceito do curso, como os cursos com conceitos mais baixos receberão apoio para chegar aos níveis de “excelência” exigidos? Os autores dizem que “o tratamento diferenciado que se pode justificar em muitos casos não deve contaminar a atribuição do conceito. O extraordinário esforço de um grupo do Nordeste pode e deve ser apoiado, mas, no julgamento do resultado, será comparado com todos os demais, recebendo um conceito que meramente reflete suas realizações” (CASTRO; SOARES, 1983, p.65).

Sobre a fala de Castro e Soares (1983), vale uma reflexão sobre o uso das expressões *termômetro* para os critérios utilizados para avaliar os cursos, *diagnóstico* para os conceitos atribuídos aos cursos por meio da avaliação e *terapia* para o financiamento ou o auxílio que os cursos receberão em função do *diagnóstico*; igualmente, deve-se considerar o que virá depois, na década de 1990, com a mudança no sistema de avaliação. A avaliação realizada aqui já apresenta nuances do que virá na década posterior; embora já atrelada ao financiamento nesse momento, essa avaliação ainda tem um caráter de acompanhamento, de diagnóstico, enquanto que a avaliação que vai se instaurar na década de 1990 se apresenta com foco maior nos resultados, desempenho e competitividade. Um dos aspectos que irá entrar na “ordem” da nova avaliação no ano de 2001<sup>41</sup> é a questão da equivalência entre áreas; os parâmetros de comparabilidade deixam de ser intra-áreas e passam a ser entre áreas, fortalecendo a competitividade. Tais questões ficarão evidentes nas próximas seções deste capítulo.

Durante esta seção, foi apontado que no final da década de 1970 a avaliação teve início e que na década de 1980 ela começa a se sistematizar e intensificar, parecendo-me que nesse momento ela começa a se fortalecer, de maneira que na década seguinte assume um papel central dentro da Capes. A forma como se desenvolveu a sistematização e o fortalecimento do processo de avaliação gerou desconforto, críticas e, em alguns casos, revolta da comunidade

---

<sup>41</sup>Com dados referentes ao Triênio 1998-2000.

acadêmica. Por outro lado, as falas também apresentam “outro olhar” quando aparecem expressões para definir o processo de avaliação como “extremamente saudável”, ou mesmo quando é dito que todo o processo resultou de “discussões com a comunidade”.

Acredito que essa dualidade de visões permeará toda a discussão que seguirá, uma vez que a vinculação do financiamento à avaliação pode levar a um cenário de competitividade; ao mesmo tempo, o modelo baseado na avaliação por pares parece levar a uma diminuição do espaço para críticas, um empalecimento, uma vez que fortalece a máxima: “a Capes somos nós”. Ao tratar da performatividade como função da produtividade, Hattge afirma que a performatividade se articula ao capital humano e só pode progredir por meio dele. A autora reforça que “nessa racionalidade política neoliberal a performatividade passa a regular os sujeitos e as instituições funcionando por meio do investimento em capital humano. E essa regulação e esse investimento somente são possíveis se todos estiverem incluídos nessa racionalidade” (HATTGE, 2014, p.120). Fazendo um paralelo com as idéias de Hattge (2014), o modelo de “sucesso” empreendido pela Capes no sistema de avaliação da pós-graduação se fortalece e solidifica ao utilizar o modelo de avaliação por pares, em que o indivíduo, além de ser responsável por sua performance individual, também será responsabilizado pela performance do grupo. Destaco que, nesse cenário, a construção das métricas para aferir a qualidade no processo de avaliação se tornará central, o que será tratado na seção seguinte.

### **3.4 “Algoritmo do Bira”: necessidade de construção de métricas**

Tratou-se, na realidade, de consolidar a atuação da Capes, o que se traduziu na associação dos resultados de avaliação com as ações de fomento. Essa linha de ação acabou por transformar a agência em parceira e aliada dos programas de pós-graduação, o que não quer dizer que se tenham eliminado, com isso, os conflitos e divergências existentes. Foi portanto um momento de dar continuidade às suas atividades, consolidando algumas, diversificando outras, à despeito das dificuldades do ponto de vista do financiamento. Afinal, com a crise que atingira o “milagre brasileiro”, os recursos já não eram mais tão abundantes assim (BRASIL, 2002, p.24).

Se na década de 1970 o país viveu o “milagre brasileiro”, na década de 1980, passou por uma estagnação da economia, com inflação alta, aumento da dívida externa e altos índices de desemprego. Foi um período político também instável, com o fim da ditadura militar em 1985, o movimento de Diretas Já, iniciado em 1983, a eleição indireta do Presidente civil Tancredo Neves em 1985, seguida da sua morte, e a chegada de José Sarney à Presidência (1985-1990).

Esta seção temporalmente compreende a gestão de Edson Machado de Sousa na presidência da Capes, de 1982 a 1989. São abordados aspectos já tratados na seção anterior, de atrelamento do financiamento ao processo de avaliação, porém, os excertos analisados apontam para a necessidade de construção de indicadores e métricas para apoiar a avaliação. Os recortes trabalhados nesta seção também evidenciam uma escassez de recursos e, conseqüentemente, de financiamento da pós-graduação. Esse também é o período de cobertura de dois PNPGs: o II PNPG (1982-1985), com ênfase na qualidade da pós-graduação, e o III PNPG (1986-1989), com ênfase na pesquisa. Do I PNPG (1975-1979) ao III PNPG (1986-1989), acontece uma mudança de ênfase – da *formação de professores* para a *formação de pesquisadores*. Para atingir esse resultado, fazem-se necessários a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, lembrando que a avaliação existia de forma incipiente desde meados da década de 1970, já com a participação dos pares da comunidade científica (BRASIL, 2005).

Sobre a questão do fim do “milagre brasileiro” naquela década, trago as falas do diretor da Capes no período, Edson Machado de Souza (1982-1989), sobre como o momento econômico afetou a Capes e o financiamento da pós-graduação.

Bom, estava começando um período um pouco complicado do ponto de vista do financiamento; os recursos já não eram mais tão abundantes, o milagre brasileiro já estava chegando ao fim, portanto não foi um período fácil. Chego à Capes e encontro em vigor o II Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado no período do Cláudio de Moura Castro, e já com uma concepção bastante diferente do I Plano (Edson Machado de Sousa<sup>42</sup>, BRASIL, 2002, p.111).

Edson Machado de Souza substituiu o diretor Cláudio de Moura e Castro, que saiu da Capes em meio a uma polêmica sobre a divulgação dos resultados da avaliação. Essa polêmica continuou durante a gestão de Edson Machado, e muitas das matérias sobre a avaliação da Capes e o “Livro negro” no *Estado de São Paulo* foram publicadas durante a sua gestão. Esse foi um período de questionamentos por parte da comunidade acadêmica sobre o

---

<sup>42</sup>Edson Machado de Sousa, formou-se bacharel em Matemática em 1960, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR, e em 1961 licenciou-se também em Matemática na Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Após breve experiência como professor substituto da UFPR, transferiu-se em 1964 para a UnB, como professor do Departamento de Economia (1964-66). Em seguida, criou com outros quatro colegas uma empresa de consultoria econômica (1966-68). Em 1968 foi convidado a trabalhar no Ipea, datando de então seu primeiro contato com a área de Educação e, mais especificamente, com o ensino superior. Já no ano seguinte atuava em estreito contato com o MEC, na implementação da reforma universitária. Entre 1972 e 1974 dirigiu o Centro Nacional de Recursos Humanos e representou a Seplan no Conselho Federal de Educação. Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC durante a gestão de Nei Braga (1974-78), foi secretário de Educação do Paraná (1979-82) e diretor-geral da Capes (1982-89). Retornou ao MEC como secretário de Educação Superior (1989-90) e foi secretário-geral do Ministério (1995-2000), durante a gestão do ministro Paulo Renato de Sousa (BRASIL, 2002, p.104).

papel da Capes e de sua avaliação. Muitas vezes, a agência foi citada pelo jornal ou por seus entrevistados, sempre ligados a cursos de pós-graduação, como “superministério”, sendo acusada de ter dois grupos de avaliadores: os “aparentes” e os “invisíveis”. Foi também muito questionado o poder da Capes, e ela passou a ser chamada pela imprensa de “instância suprema”, “todo poderoso organismo” e “organismo que vai se tornando cada vez mais gigantesco e poderoso” (O LIVRO, 1982; A USP, 1982).

Tendo dito isso, penso ser importante explicar o “algoritmo do Bira”, que dá nome a esta seção e já foi citado na seção anterior. Conforme mencionado anteriormente, José Ubirajara Alves era o matemático responsável pela Coordenadoria de Estudos e Fomento da Capes no início da década de 1980, mas não obtive dados suficientes para precisar a data. Entre 1989 e 1990, foi dirigente da Capes.

Não foi possível obter maiores informações ou acesso a documentos sobre o “algoritmo do Bira”, mas acredito ser importante verificar a partir das falas a maneira como o processo de avaliação vai se intensificando. Nesse sentido, o “algoritmo do Bira” trata mais do processo de construção de métricas, que foi a base para o modelo do sistema de avaliação utilizado até hoje. O que pude apurar sobre o “algoritmo do Bira” a partir dos excertos é que Cláudio de Moura e Castro encomendou esse “algoritmo” para calcular a distribuição do financiamento aos cursos. Já foi anunciado que o processo se deu da seguinte maneira: os representantes de áreas foram questionados sobre os critérios que utilizavam para avaliar a qualidade dos cursos. A partir desses critérios, foi construído um “modelo econométrico” para verificar se os conceitos distribuídos estavam de acordo com os critérios que os avaliadores das áreas diziam utilizar. Comprovado esse processo, foi construído o “algoritmo” que permitiu a distribuição de verbas para os programas de maneira automática conforme os resultados da avaliação. Foi possível verificar que a criação do algoritmo decorreu da necessidade de identificar, além das notas da avaliação, os cursos que tinham potencial para melhorar e se estavam ainda alinhados com as áreas de interesse para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, destaco também o depoimento de Edson Machado de Souza para o *Estado de São Paulo* de 13 de junho de 1982, onde diz que a avaliação é indispensável e que “não há como escapar dela se quisermos ajudar a universidade. Os que se saem bem da avaliação, devem ter a garantia de que serão apoiados. E é preciso chamar a atenção sobre o que está ruim, apontando as causas” (CAPES, 1982, p.21). Ainda nessa entrevista, o então dirigente da Capes fala sobre o apoio aos cursos D e E, informando que terão suporte da

agência, desde que pertençam a áreas de interesse de desenvolvimento<sup>43</sup> do país, e sobre os cursos de “baixa qualidade”, que não receberão apoio. Ele afirma:

Isto poderá acontecer, por exemplo, nas Ciências Sociais, onde há um número grande de cursos, a produção científica já é de bom nível, o número de alunos é grande e não há uma necessidade clara de investir nos cursos fracos. Os de bom nível já atendem às necessidades do País. Desta forma, o grupo responsável por um curso de pós-graduação das Ciências Sociais, que seja de baixo nível, tem que tentar melhorar sozinho (CAPES, 1982, p.21).

Essas reflexões alinham-se com a ideia apresentada anteriormente de que o desenvolvimento da pós-graduação viria a dar suporte ao desenvolvimento da nação e de que, para isso, se fazia necessário o incremento de áreas “estratégicas” para o país. Esse olhar se apresentará mais intensamente na década de 1990, quando os critérios do novo modelo de avaliação se alinham com algumas áreas específicas e a competitividade se intensifica. A questão da criação do algoritmo pode ser verificada na fala a seguir:

Outro problema era o redirecionamento dos programas de fomento que apoiavam os programas de pós-graduação, em função dos resultados da avaliação. A grande questão era a seguinte: só daremos dinheiro para quem já é bom? Foi preciso, com algum tempo e muita discussão no próprio Conselho Superior da Capes, encontrar uma forma de identificar aqueles programas que tinham potencial, embora não tivessem as notas mais altas na avaliação. Havia ainda a preocupação de tornar os programas de fomento mais independentes da apreciação pelos comitês de área. Foi aí que surgiu o famoso “algoritmo do Bira”. Ubirajara Alves era diretor de Programas da Capes e, fazendo uso dos resultados dos processos de avaliação, criou um sistema de indicadores que possibilitariam determinar o volume e o tipo de apoio a ser dado aos programas em função do seu desempenho no processo da avaliação. E isso, de uma forma automática, sem precisar perguntar aos Comitês. Isso foi aprovado pelo Conselho, e acabamos implantando uma sistemática de apoio que era praticamente decidida no âmbito burocrático da agência, não dependia de apreciação pelos comitês científicos (Edson Machado de Sousa, BRASIL, 2002, p.111).

Parece-me que a liberação automática de recursos por meio do “algoritmo” levou a pós-graduação a outro patamar dentro das universidades, uma vez que esse mecanismo de cotas de bolsas e custeio de programas se dava automaticamente e com repasses diretos ao programa, sem ter a necessidade de distribuição pelas reitorias. Nesse momento, também observo que se sistematiza a associação entre indução, resultados e desempenho, estando o financiamento

---

<sup>43</sup>Kuenzer e Moraes destacam o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação por meio da sistemática de avaliação realizada pela Capes. Salientam também que essa indução se dá mediante o financiamento e a “normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico” (2005, p.134).

diretamente ligado ao resultado. Ao ser questionado sobre como funcionava o processo na prática, Edson Machado de Souza responde:

Muitíssimo bem, porque a liberação de recursos era automática. As bolsas eram distribuídas por cotas entregues aos programas. Agora, além das bolsas, eles recebiam o fomento propriamente dito, que era o apoio financeiro para custeio do programa. Como no orçamento da universidade pública não havia uma rubrica específica de apoio à pós-graduação, os programas viviam à mercê da disponibilidade de recursos da Reitoria, em geral exíguos e irregulares. Então, era preciso que os programas de pós-graduação passassem a contar com um reforço de recursos para atender às suas necessidades. Isto tudo acabou gerando uma situação em que as Reitorias não tinham mais ingerência nos programas de pós-graduação (Edson Machado de Sousa, BRASIL, 2002, p.111).

Agora, se botar dinheiro público, a coisa complica; é preciso ter mecanismos de controle. Nasce aí o paradoxo, porque para controlar é preciso formalizar. Formalizando, acaba-se fatalmente botando uma camisa-de-força e cerceando a criatividade e a inventividade dos programas. O equilíbrio entre controle e criatividade é, às vezes, extremamente difícil, porque na hora em que se formalizam os mecanismos de controle, acabam sendo fixados parâmetros e paradigmas (Edson Machado de Sousa, BRASIL, 2002, p.117).

Nos excertos que seguem, é levantada a questão de que, entre a gestão de Cláudio de Moura e Castro (1979-1982) e a de Edson Machado de Souza (1982-1989), não houve mudanças drásticas na avaliação, apenas “ajustes”. Isso aparece na fala da funcionária da Capes quando questionada se houve modificações substantivas no processo de avaliação entre as duas gestões, ao que responde:

Não. As mudanças na direção da Capes nunca trouxeram mudanças drásticas. Temos uma linha de ação que tem sido preservada, pelo menos nesses vinte e poucos anos que estou aqui. Claro que são processos dinâmicos, portanto há sempre uma necessidade de ajustes. Mas não aconteceu nada de parecido com histórias que conhecemos de outros órgãos: “Ah, o projeto tal era extremamente importante, mas foi totalmente esvaziado e depois extinto.” Aqui a idéia básica é a continuidade. E isso considero fundamental para a ação da casa. Isso é muito importante. Do ponto de vista da avaliação, nunca sofremos um corte radical, ao contrário; a cada ano o processo foi sendo ajustado à realidade do momento (Rosana Arcoverde Bezerra Batista, BRASIL, 2002, p.236).

Penso ser importante mais uma vez resgatar alguns trechos de matérias do jornal *Estado de São Paulo* dos anos de 1982 e 1983 que, ainda sob a polêmica da divulgação dos conceitos, trazem informações sobre o processo de avaliação que não são encontradas nos documentos oficiais da Capes e, como já citado, apontam para uma intensificação do processo de avaliação. Como exemplo, a matéria do dia 11 de setembro de 1983, com o título *Mestrado*

*e doutorado com avaliação baixa*, aponta que, segundo a última avaliação da Capes, existiam 97 cursos de mestrado e 35 cursos de doutorado que poderiam ser fechados devido ao baixo desempenho no processo de avaliação. Porém, segundo fala Edson Machado ao jornal, “a Capes, entretanto, não fecha cursos. Pode, no máximo, fechar a válvula de oxigênio desta pós-graduação de baixa qualidade, deixando com as instituições responsáveis a decisão de encerrar ou não as atividades desses cursos” (MESTRADO, 1983, p.22). A matéria ainda traz a informação de que essa última avaliação contou com 204 consultores em 32 áreas conhecimento. Outra informação é a de que, a partir daquele ano, 1983, a avaliação começaria a ser realizada de dois em dois anos. Acredito ser relevante reproduzir a explicação de como os cursos são enquadrados nos conceitos, informação que mais uma vez não é de acesso público nos documentos oficiais da Capes. Para esta matéria específica do *Estado de São Paulo*, foi entrevistado o diretor da Capes, Edson Machado de Souza.

Comparando os cursos da mesma área, as comissões de consultores atribuem-lhes conceitos "A" - os que possuem corpo docente muito bem qualificado e obtêm uma produção científica relevante; "B" - cursos que possuem, por exemplo, um corpo docente qualificado mas não estão apresentando uma produção científica significativa; "C" - são os cursos médios, que têm uma presença satisfatória de professores qualificados mas seu regime de trabalho não é suficiente, estando grande parte em tempo parcial, a produção científica não é significativa e o rendimento em titulação é baixo; "D" - cursos onde o corpo docente qualificado é muito reduzido, a produção científica é reduzida e o tempo médio de titulação é grande; "E" - com este conceito estão os cursos que têm as mesmas condições precárias dos que receberam o conceito anterior, de forma mais acentuada. Na verdade, a linha que separa os cursos A e B, e os cursos D e E, é bastante tênue. Esse ano, com base no desempenho da rede de pós-graduação em 1982, os especialistas sinalizaram o conceito, com as expressões "Mais" e "Menos", para alertar a instituição sobre a tendência à melhoria do curso ou quanto ao risco de um possível desgaste (MESTRADO, 1983, p.22).

Sobre essa intensificação, que se apresenta ainda de maneira sutil, pode-se perceber o início dos “marcadores” “Mais” e “Menos” para apontar pequenas diferenças entre os cursos avaliados, e já podemos verificar uma necessidade de refinamento do sistema de avaliação, em que somente os indicadores utilizados já não davam mais conta do processo. Quando se fala que a Capes não fecha cursos, no máximo, a “válvula de oxigênio” dos cursos de baixa qualidade – no caso, o financiamento –, percebo que se anuncia um princípio de governamentalidade neoliberal. Esse tema será aprofundado nas seções seguintes, mas destaco essa nuance que já se apresenta nesse momento. Percebo a lógica competitiva, em que o neoliberalismo “pode ser entendido como uma tática de governo em que o Estado passa a regular algumas instituições essenciais, investindo esforços na responsabilização dos

indivíduos por suas escolhas e incentivando a competitividade entre sujeitos e instituições” (HATTGE, 2014, p.60). Na lógica neoliberal competitiva, os sujeitos podem manter-se “tentando” ou, como entendem Bianchetti, Valle e Pereira:

Deixemos que esperneiem – desde que façam! –, pois com isso conseguimos três produtos: a) que o trabalho e o fruto do trabalho dos profissionais das diferentes áreas revertam em melhoria dos escores; b) que seja garantida a homeostase do Sistema Capes e, finalmente, c) que se prove que somos democráticos, afinal podem falar o que quiserem desde que se esfalfem para que a “caravana siga” (2015, p.7).

Segundo essa lógica da Capes, ou poderia dizer lógica da governamentalidade neoliberal, é fundamental que todos participem para que seja possível manter o jogo do neoliberalismo. É importante entender essa lógica que se apresenta nesse momento bem inicial da avaliação da pós-graduação, pois ela vai permitir que os processos de normalização se intensifiquem posteriormente, resultando então na mudança do sistema de avaliação que ocorrerá futuramente. Ao estarem todos os envolvidos ao abrigo das “normas da Capes”, o processo vai se naturalizando como prática social. Os indivíduos têm cada vez menos brechas para mecanismos de resistência, acreditando cada vez mais que o processo todo “é muito normal”, o que garante a causalidade imanente do sistema<sup>44</sup>. Lopes e Rech explicam essa lógica ao apontarem que a inclusão vai configurar-se como um imperativo de Estado.

Dessa forma, *inclusão como imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços (2013, p.212, grifos das autoras).

É importante entender que nessa lógica os indivíduos envolvidos não são dominados ou coagidos, mas educados “a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas” (ROSE, 1988, p.43). Ball contextualiza essa lógica de envolvimento dentro do sistema universitário quando diz que esses profissionais

são definidos por seu entendimento e uso cuidadoso dos sistemas e procedimentos e pelas particulares recompensas e novas identidades que isso engendra por meio de uma regressiva autorregulação. É por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da

---

<sup>44</sup>Utilizo a expressão aqui na concepção de Deleuze, sendo “uma causa que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia. Por isso nela há correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos” (2005, p.46).

*economia do conhecimento*. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance (2010, p.45, grifos do autor).

Essa sedução de que Ball (2010) fala faz com que os envolvidos na pós-graduação estejam sempre em movimento, se mantenham tentando estar dentro do sistema e, quando estão, continuem tentando alcançar os níveis de excelência, mesmo quando lhes falta o *oxigênio*.

Acredito ser importante também levantar aqui uma questão que vai ser crucial na mudança que ocorre no sistema de avaliação em 1998<sup>45</sup>, que é a equivalência entre as áreas, mas nesse momento específico do início do processo de avaliação tal aspecto já é “visto”. A equivalência entre as áreas que se instaura na mudança do sistema de avaliação em 2001 consiste em garantir, por exemplo, que os cursos classificados com nota 5 em uma área tenham o mesmo padrão de qualidade dos que têm nota 5 em outra área. Nesse momento inicial da avaliação, a comparabilidade acontecia intra-áreas, em que “uma universidade pode ter um curso de nível ‘D’, por exemplo, que seja até melhor que outro curso que mantém com o nível ‘A’”. Contudo, em comparação com outros cursos da mesma área de outras instituições, aquele nível ‘D’ é de baixa qualidade e o nível ‘A’ é um bom curso” (LIVRO, 1982, p.9). Não existia uma equivalência nos padrões de qualidade que as áreas determinavam, principalmente em referência aos níveis de excelência. Essas questões ainda aparecerão na seção seguinte, que trata também da saturação do sistema de avaliação.

### **3.5 Da extinção da Capes ao início de sua reestruturação: o esgotamento do sistema de avaliação**

A posse de Fernando Collor de Melo na presidência da República, em março de 1990, e a profunda reestruturação da administração pública federal que se seguiu, trouxeram consigo a extinção da Capes, medida que traumatizou não apenas seus funcionários, mas a toda a comunidade acadêmica. E foi exatamente a mobilização desses segmentos que garantiu, em pouco menos de um mês, o reestabelecimento da agência. Passado o momento de elaboração dos novos estatutos, criação de uma logomarca e programação visual destinadas a modernizar a identidade visual da Capes, o grande empenho foi direcionado à informatização, considerada essencial para

---

<sup>45</sup>O novo sistema de avaliação foi implementado em 1998, com dados do biênio 1996-1997, sendo que alguns critérios foram inseridos somente na avaliação seguinte, com dados do triênio de 1998-2000. Esses detalhes serão apresentados na sexta seção deste capítulo.

que a agência pudesse atender às demandas de seus programas. Tratava-se, na realidade, de recriar a agência em moldes mais ágeis, para que pudesse não apenas retomar as atividades que já desempenhava tradicionalmente, mas também ousar outras em busca do aprimoramento (BRASIL, 2002, p.25).

A década de 1990 foi de muita instabilidade para a Capes. Durante o governo do Presidente Fernando Collor de Mello, a agência foi extinta pela Medida Provisória 150, de 15 de março de 1990, e um mês depois foi recriada pela Lei n. 8.028, de 12 de abril de 1990 (BRASIL, 2002). Em 1992, ocorre o processo de *impeachment* do então Presidente Collor, o que o leva à renúncia do cargo, e Itamar Franco assume a Presidência.

Durante esse período, estiveram na direção da Capes Eunice Ribeiro Durham (1990-1991), Sandoval Carneiro Júnior (1991-1992), Rodolfo Joachim Pinto da Luz como interino (1992), Maria Andréa de Loyola (1992-1994) e Eunice Ribeiro Durham, que retorna como interina (1994). É nesse período também que a Capes, por meio da Lei n.8405, de 9 de janeiro de 1992, é instituída como Fundação Pública (BRASIL, 2002). Destacam-se então alguns aspectos do processo de avaliação, como a percepção por parte dos envolvidos sobre o saturamento do sistema de avaliação e também a informatização de alguns processos da agência que darão suporte ao sistema de avaliação.

Sobre o episódio de extinção da agência, a então diretora Eunice Durham afirma:

A primeira luta visava, evidentemente, recriar a Capes. Os próprios funcionários, com total apoio da comunidade científica, já tinham começado a fazer uma enorme mobilização, na qual me incorporei. E conseguimos ressuscitar o órgão, com o apoio integral do próprio ministro. Essa luta durou toda a minha gestão, ou seja, um ano e meio. Em primeiro lugar, foi preciso recriar a Capes tal como era antes, mas como ela tinha sido extinta, foi necessário negociar com a Secretaria de Administração, uma discussão muito dura. Boa parte dos funcionários tinha sido colocada à disposição ou simplesmente demitida, e os cargos tinham sido extintos. Só para recompor a estrutura anterior, foi um trabalho hercúleo, para o qual tive grande ajuda de Angela Santana, uma das minhas diretoras, que conhecia bem Brasília, os políticos, os administradores etc. Conseguimos um quadro mínimo e começamos imediatamente um novo trabalho para transformar a Capes em fundação, o que lhe daria maior liberdade de ação (Eunice Ribeiro Durham<sup>46</sup>, BRASIL, 2002, p.122).

<sup>46</sup>Eunice Ribeiro Durham, formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1954), onde também obteve os graus de mestre, doutora, livre-docente e professora titular. Em 2002 recebeu o título de Professora Emérita. Antropóloga e professora universitária (USP), dirigiu os departamentos de Ciências Sociais (1985-87) e de Antropologia (1987-89) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Nesta universidade, foi assessora especial da Reitoria (1987-89); titular da Comissão Especial de Coordenação das Atividades de Extensão da Reitoria (1988-89) e do Conselho Diretor do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (1989-). Foi diretora-geral da Capes (1990-91); presidente da Fundação Capes (1991 e 1992); secretária nacional de Educação Superior do MEC (1991-92); secretária nacional de Política Educacional (1995-97);

Ao ser questionada sobre como foi o período de extinção da agência, a funcionária Angela Santana relata:

Um pesadelo! Eu estava no Rio a trabalho; era o início do governo Collor. Havia rumores sobre a extinção do CNPq e da Finep, nunca da Capes, mas saiu a Medida Provisória com a extinção da Capes. Levei um susto terrível, peguei o avião e voltei correndo para Brasília. Ao chegar, encontrei um caos pois a Medida Provisória ainda determinava a demissão dos funcionários sem estabilidade e a devolução dos cedidos aos órgãos de origem. Na Capes, praticamente não havia funcionários estatutários; a maioria era de celetistas e de cedidos. O pessoal estava desesperado, assim como 90% do funcionalismo federal em Brasília. Cheguei na agência e encontrei todos os funcionários no corredor, aflitos; quando me viram — e me lembro ainda da cena — correram para mim: “Angela, você tem que ir ao Congresso tratar dessa história.” Era natural, porque estava habituada a participar das negociações com o Congresso: conhecia os líderes, discutia o orçamento anual, as suplementações, isso tudo (Angela Santana, BRASIL, 2002, p.142).

Ainda sobre esse período, Eunice Durham relata outra significativa mudança na agência, que diz respeito à necessidade de informatização de alguns processos. A informatização aconteceu mediante cooperação com a Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ). Esse acordo que acontece em 1992 entre Capes e COPPE dá origem ao projeto SCIRE-COPPE/UFRJ<sup>47</sup>.

Sobre o processo de informatização, cabe refletir sobre o papel da tecnologia no ideal de sociedade moderna.

Podemos dizer que a existência é moderna na medida em que é produzida e sustentada pelo *projeto, manipulação, administração, planejamento*. A existência é moderna na medida em que é administrada por agentes capazes (isto é, que possuem conhecimento, habilidade e tecnologia) e soberanos. Os agentes são soberanos na medida em que reivindicam e defendem com sucesso o direito de gerenciar e administrar a existência: o direito de definir a ordem e, por conseguinte, pôr de lado o caos como refugio que escapa à definição (BAUMAN, 1999, p.15, grifos do autor).

---

presidente interina da Fundação Capes (1995) e membro do Conselho Nacional de Educação (1997-2001), entre outras funções e cargos (BRASIL, 2002, p.120).

<sup>47</sup>O SCIRE/COPPE/UFRJ é um grupo dedicado à conceituação, ao desenvolvimento e à operação de sistemas de informações de apoio gerencial, de avaliação e planejamento na área educacional e de pesquisa para programas de pós-graduação e instituições de nível superior. A origem do SCIRE remonta ao ano de 1992, quando a COPPE/UFRJ foi contratada para realização do Projeto de Informatização da Capes. O núcleo inicial do SCIRE reunia especialistas com experiência administrativa em funções executivas de gestão acadêmica; de representação em conselhos e colegiados universitários; em consultoria para agências públicas de fomento e fundações de apoio à pesquisa; e com experiência técnica e de gerência de projetos de desenvolvimento de sistemas informatizados de apoio administrativo, também na área universitária. A este núcleo inicial do SCIRE foram sendo agregados especialistas em análise, implementação e implantação de sistemas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, [2015]).

Ao trazer esse pensamento de Bauman, é inevitável pensar sobre a função da especialização na sociedade, para qual a tecnologia desempenha um importante papel. O especialista produz a técnica e a controla, sendo o que “constitui o verdadeiro ambiente da vida individual” (1999, p.225). Rose (1988) fala que, na Contemporaneidade, o governo dos sujeitos se dá por ações à distância, e Deleuze (1992) aponta que a operação das sociedades de controle ocorre por máquinas de informática e computadores. Sobre a utilização da tecnologia informática e o governo à distância, na Contemporaneidade, o papel do especialista toma um novo sentido na era do computador, em que é eliminada a possibilidade de haver uma pessoa que podia ser identificada por trás de cada ação (BAUMAN, 1999). Saraiva explica como se dá o controle dos sujeitos por meio dos computadores:

Controlar os sujeitos, mesmo sem poder contar com o olhar sobre o corpo, mesmo sem observar o desenvolvimento de um dado processo, tem sido facilitado pelo uso dos recursos tecnológicos digitais, principalmente banco de dados que guardam informações diversas para subsidiar o controle. O controle sem vigilância é exercido naqueles casos em que só interessa o resultado final, não havendo controle sobre o processo. A visibilidade nesse caso recai não sobre o processo, mas sobre o resultado. Já não existe um esquadramento minucioso das atividades, mas apenas uma verificação do que foi produzido (2006, p.72).

A partir do excerto que segue, pode-se verificar que na Capes surgiu a necessidade de informatização dos processos justamente para facilitar a obtenção de informações. Como já referi anteriormente, para que a estatística possa operar como tecnologia para governo da população, é necessário obter dados sobre essa população e traduzi-los em números.

Ao mesmo tempo que lutava para transformar a Capes em fundação, fiz um esforço muito grande para informatizá-la. Ainda me lembro de distribuir bolsas com umas folhas de papel almaço coladas, com aquelas enormes listas de programas, número de bolsas nos últimos três anos, quantas bolsas o CNPq dava, para saber quantas dava a Capes; tudo era feito à mão pela Angela Santana. No Ministério havia um daqueles grandes computadores centrais, extremamente ineficiente, que armazenava os dados da Capes; obter qualquer informação daquele computador era absolutamente impossível. Não tínhamos verbas para informatizar, por isso tivemos que fazer arranjos com os recursos existentes: contrato com a UFRJ, troca de serviço por auxílio, para a Coppe poder nos auxiliar. Quando deixei a presidência da Capes, a informatização mal tinha sido começada (Eunice Ribeiro Durham, BRASIL, 2002, p.124).

Ao ser questionada sobre sua gestão insistir muito no critério produtividade, embora não haja maiores informações sobre de que maneira isso aconteceu, Eunice Durham responde:

Fui muito criticada por insistir no critério da produtividade. A congregação da Faculdade de Filosofia da USP chegou a me interpelar, mandando uma

carta malcriadíssima, onde dizia que eu estava interferindo na autonomia universitária. E até tive uma discussão áspera com a congregação, quando disse: “Não sou eu que estou interferindo na autonomia universitária, vocês é que estão interferindo na autonomia da Capes. Suas bolsas, vocês usem como quiserem, mas as da Capes têm o uso determinado pela Capes” (Eunice Ribeiro Durham, BRASIL, 2002, p.125).

Com a Capes já recriada e no formato de fundação, é nomeada como presidente Maria Andréa Loyola (1992-1994), que, em seu depoimento para o livro *Capes 50 anos*, expõe a precariedade da instituição no momento em que assume seu mandato. Ela começa, então, uma reformulação da agência, o que envolveu espaço físico, garantia de manutenção das bolsas, formação de um quadro permanente da agência e realização de um concurso para a definição de uma nova logomarca para a Capes. Ela aponta um "saturamento" do processo de avaliação, em que os critérios já não discriminavam mais a “qualidade” dos cursos, pois a maioria deles possuía conceito A. Começa, então, a reformulação do processo de avaliação, que viria a ser concretizada na gestão seguinte do presidente da Capes, Abílio Baeta Neves, de 1995 a 2002.

Uma mudança que ocorre na gestão de Maria Andréa Loyola também é a reformulação do CTC, quando houve a necessidade de subdividir áreas, o que gerou um aumento nos representantes do CTC, conforme se pode verificar no excerto a seguir:

Minha primeira proposta em relação à avaliação foi a divisão das áreas, o que implicava a divisão do Conselho Técnico Científico, que passou a contar com 16 membros. Isso deu uma reclamação danada. Agora, eu não poderia aumentar o número de áreas sem mexer na composição política do CTC, pois para cada área havia um coordenador, daí a grita. Como a importância da subdivisão era mais ou menos consensual, sobretudo para as áreas mais atingidas, ela foi feita. O segundo ponto delicado era a avaliação em si, que já naquela época tinha problemas. O principal era que os critérios já não discriminavam mais, e a maior parte dos cursos tinha conceito A. Todo o meu esforço naquele período foi no sentido de redesenhar, apertar o perfil do curso A. Foram feitas várias reuniões, primeiro com subáreas, depois com as áreas e com as grandes áreas, cada uma aperfeiçoando seus critérios, até haver um consenso, que ficou sendo o modelo do curso A. Embora isso resolvesse o problema da heterogeneidade das áreas, significava, naturalmente, que muitos cursos cairiam para B, o que não chegou a acontecer, pois a avaliação seguinte se deu já na gestão do Abílio, que alterou todo o sistema. Criamos também um novo conceito, o de excelência, acima do A. Para esse, a avaliação era voluntária; quando o curso se sentisse em condições de pleitear esse nível de excelência, solicitaria uma avaliação. Aí sim, seria necessário ter consultores do exterior, pois envolvia uma avaliação realmente aprofundada, quantitativa e qualitativa (Maria Andréa Loyola<sup>48</sup>, BRASIL, 2002, p.182).

---

<sup>48</sup>Maria Andréa Rios Loyola, formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, atual Universidade Federal de Juiz de Fora. É mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional da UFRJ e doutora em Sociologia pela Universidade de Paris (1973). Durante sua permanência na França, foi professora-assistente e diretora de estudos convidada da École d'Hautes Études en Sciences Sociales, da

A partir desse excerto, destaco também que a Capes já visava aos padrões de excelência com critérios de comparabilidade internacionais, que no novo modelo, implementado em 1998, vão ser exigidos de todos os programas. Nesse momento, era opcional ser avaliado quanto aos níveis de excelência, mas no novo modelo não existe opção.

Em um artigo publicado no Boletim InfoCapes no ano de 1995, Fernando Spagnolo, chefe da Divisão de Estudos e Divulgação Científica da Capes, faz uma análise do motivo de tantos cursos naquele momento estarem “classificados” com conceitos A e B, observando o “saturamento” apontado então por diversos sujeitos envolvidos na pós-graduação. Ao apresentar dados do sistema de pós-graduação, é possível ver que, na avaliação realizada em 1980, 29% dos cursos de mestrado e 36% dos cursos de doutorado obtiveram conceito A. Em avaliação realizada no ano de 1994, 41% dos cursos de mestrado e 53% dos cursos de doutorado obtiveram conceito A. No artigo, o autor justifica esse saturamento devido à elevação dos padrões de qualidade causada pelo próprio modelo de avaliação, e não pelo “afrouxamento” dos critérios utilizados pela Capes, o que, segundo o autor, é “resultado esperado de uma ação planejada e contínua de monitoramento e apoio” (SPAGNOLO, 1995, p.10). O autor ainda explica que a manutenção da qualidade se dá porque

esse sistema de avaliação que estimula a competição por prestígio e por recursos é o que garante a manutenção da qualidade. Não apenas os bons são premiados, os ruins - e os que não demonstram capacidade de reverter a situação em que se encontram - são desenganados. A CAPES zela pela pós-graduação *stricto sensu* atuando como *gate-keeper*<sup>49</sup> por intermédio do Grupo Técnico Consultivo, que barra os cursos novos ainda desprovidos das credenciais acadêmicas necessárias para esse nível de ensino; e ainda compele a abandonar o sistema - ou a se reestruturarem - os cursos com o pior conceito. Esse papel também está sendo desempenhado com sucesso. Cerca de um terço dos cursos que há dez anos tinha conceito D ou E, foi extinto. E na última avaliação, realizada em 1994, apenas 12 dos cerca de 1.400 cursos conceituados receberam conceito “E” (SPAGNOLO, 1995, p.10).

Essa citação de Spagnolo (1995) permite-me ilustrar o que já referi anteriormente sobre a lógica do sistema de avaliação da Capes, ou simplesmente a lógica da governamentalidade neoliberal. Nessa lógica, conduzir as condutas dos envolvidos não é suficiente, e a intervenção da Capes torna-se necessária para que a competitividade seja mantida. Isso faz

---

Universidade de Paris. De volta ao Brasil, integrou a equipe do Cebrap — Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, de São Paulo, e do Núcleo de Estudos Populacionais da Unicamp, e lecionou na PUC-SP até 1995. Professora do Instituto de Medicina Social da Uerj, dirigiu a instituição entre 1988 e 1991. Foi presidente da Capes entre 1992 e 1995 (BRASIL, 2002, p.166).

<sup>49</sup>Expressão utilizada no jornalismo a partir da década de 1950, também conhecida como a “teoria dos guardiões do portão”, consiste na decisão do que publicar ou não. Um *gatekeeper* vai determinar o que será noticiado ou não nos meios de comunicação (SILVA; PAULA, 2012).

com que os envolvidos busquem soluções para manter-se dentro dessa lógica, que está sempre em movimento.

O autor ainda questiona o que seria um curso de conceito A e afirma que existia, nesse momento específico da pós-graduação, um equívoco por parte da comunidade acadêmica ao pensar que o conceito A indicaria padrões de excelência de nível internacional, ao que responde que a “avaliação da CAPES e os conceitos por ela adotados não foram pensados para comparações internacionais” (SPAGNOLO, 1995, p.11). Spagnolo levanta a questão de que é interesse da Capes que os cursos melhorem sua qualidade, mas não que se concentrem nos conceitos A e B, já que o “efeito-teto causaria uma redução crescente das possibilidades de comparação não apenas inter-cursos, mas também intracurso” (1995, p.11, grifo do autor).

Sobre a questão dos padrões de excelência internacionais, Spagnolo aponta que com esse modelo de avaliação é impossível estabelecer uma “cotação” internacional para um curso A – “para que seja introduzida a idéia de comparabilidade internacional teríamos que rever os critérios existentes e buscar mecanismos apropriados atualmente não utilizados pela CAPES” (1995, p.12). Nesse momento, já é possível observar que a necessidade de mudanças nos critérios de avaliação encontrou no saturamento dos cursos A e B terreno propício para desenvolver-se, e as análises do sistema de avaliação na época já apontavam para a mudança no sistema de avaliação que viria a acontecer em 1998.

Podemos dizer que o modelo atual, ao longo das duas décadas de sua vigência, apresenta um saldo positivo, mas está esgotando suas possibilidades. O grande desafio da CAPES hoje é de reformular a filosofia de sua avaliação e redesenhar a sua engenharia. Ou seja, devemos pensar na segunda geração da avaliação da CAPES. Esta nova avaliação é menos da agência CAPES e mais voltada para fora, em duas direções opostas: de um lado para a comunidade internacional e, do outro, para o próprio curso. Esses dois aspectos ganhariam uma ênfase maior e teriam maior influência na definição de procedimentos e dos resultados (SPAGNOLO, 1995, p.13).

A questão da reformulação do CTC e do esgotamento do processo de avaliação também aparece na fala da funcionária Angela Santana.

Logo depois de tomar posse, Andréa fez uma coisa fantástica, que foi o colegiado da diretoria; passamos a discutir tudo em conjunto: José Roberto Alves Correia, diretor de Administração; Abigail Carvalho, diretora de Avaliação; eu, como diretora de Programas, e Andréa, coordenando as reuniões. Reformulamos as comissões de consultores por área de conhecimento — proposta de Eunice Durham —, criamos novas comissões, iniciamos a discussão da reestruturação do sistema de avaliação, cujo esgotamento já percebíamos — praticamente a maioria dos cursos tinha atingido conceito A ou B — também essa proposta teve início com a Eunice. Começamos, então, a pensar na reformulação, inclusive na contratação de

consultores estrangeiros para a avaliação dos cursos considerados *outstanding* — a mudança acabou sendo implementada na gestão de Abílio Baeta Neves, atual presidente (Angela Santana, BRASIL, 2002, p.146).

Com a visível tendência de os cursos se concentrarem nos conceitos A e B, Spagnolo aponta que “já era levantada a chamada questão do patamar ou seja, era questionado o poder discriminatório da avaliação”, mas que, para redefinir o “patamar”, seria necessária uma discussão sobre “ideal de curso de mestrado e de doutorado e o que significam os vários conceitos de A a E” (1997, p.13). Já na avaliação de 1996,<sup>50</sup>

as comissões foram expressamente alertadas pelo presidente da CAPES sobre esse problema e convidadas a utilizar todo o espectro de conceitos, de A até E, frisando que o curso C não deveria ser considerado um curso “ruim” e sim um curso “regular”. O alerta surtiu algum efeito, mas aquém do esperado. O percentual de cursos A estacionou no mesmo patamar. Os cursos regulares são a minoria. A maioria seriam bons (B) e ótimos (A). *Bons e ótimos em relação a que?* (SPAGNOLO, 1997, p.11, grifos meus).

Minha intenção aqui é mostrar que, no cenário que se coloca naquele momento específico, se evidenciam mecanismos a que já me referi e que Foucault (1999) chama de *sociedade de normalização*. Para entender de que maneira isso se dá na pós-graduação, recorro a Moraes e Saraiva, que explicam que

a norma se estabelece no interior de um grupo, não apelando para exterioridades. Dentro desse grupo, todos estão ao abrigo da norma, sejam normais ou anormais. O que os separa são divisões internas à norma, que demarca condições de normalidade. Em um mesmo movimento, a norma homogeneíza e diferencia. Homogeneíza ao colocar todos no seu interior e diferencia ao fazer cada um ocupar um lugar, uma classificação. A norma torna cada um, um caso. Ela individualiza sem apelo para uma metafísica, pois é puramente comparativa (2012, p.105).

Essas questões levantadas aqui sobre a norma serão rediscutidas na sequência da dissertação, principalmente em função do seu papel de diferenciação na Contemporaneidade. Meu propósito nesta seção foi mostrar principalmente o saturamento do sistema de avaliação na primeira metade da década de 1990 e dar visibilidade aos movimentos que, de certa maneira, levaram ao processo de mudança que ocorre na segunda metade da década que 1990, a ser discutido na próxima seção.

### **3.6 Redesenho dos processos de avaliação: refinamento no controle da pós-graduação**

Na economia globalizada de hoje, a competição é determinada, principalmente, pelas conquistas científicas e tecnológicas. O país terá de avançar – e muito – na reforma

---

<sup>50</sup>Com dados do Biênio 1994-1995.

da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre o setor privado e governo, entre universidades e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CARDOSO, 1994, p.4).

Todos os animais são iguais mas alguns animais são mais iguais do que outros (ORWELL, 2007, p.135).

Início esta seção com um excerto da proposta de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que destaca o papel fundamental do avanço científico e tecnológico para o desenvolvimento do país e seu alinhamento com o setor privado. Também selecionei um excerto de Orwell (2007), fazendo alusão ao critério de equivalência que a Capes insere no novo modelo de avaliação implementado nesse período.

Esta seção abrange a gestão de Abílio Afonso Baeta Neves na presidência da Capes, de 1995 a 2002, período também de Paulo Renato Souza como Ministro da Educação e de Fernando Henrique Cardoso como Presidente do Brasil. Para Durham, “a política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso se distinguiu pelo fato de se fundamentar num diagnóstico prévio e compreensivo da situação e dos principais problemas do sistema educacional” (DURHAM, 1999, p.232). O governo FHC foi marcado por uma reforma educacional significativa. Rech destaca que a reforma educacional empreendida pelo governo FHC se fundamentou em uma ótica neoliberal, “ênfatizando o desejo, o consumo e a competitividade” (2010, p.104).

Como já foi mencionado ao longo da dissertação, é na década de 1990 que se intensificam os processos avaliatórios. Especificamente na Capes, em 1998, é implementado um novo modelo de avaliação, que inseriu o Qualis e substituiu os conceitos de A a E dos programas pela classificação numérica de 1 a 7. Por esse motivo, esta seção apresenta os marcos gerais da mudança dos processos de avaliação e desdobra-se em uma subseção, que trata da centralidade da produção intelectual e da emergência do Qualis. Muitos dos aspectos desta seção e da subseção seguinte misturam-se; a equivalência e a internacionalização não podem ser descoladas dos aspectos da produção intelectual, pois se constituem em aspectos centrais para o novo modelo de avaliação implementado pela Capes. Dessa maneira, não seria possível fazer divisões estáveis ao apresentar esses assuntos nesta seção e subseção, pois eles se articulam na trama histórica da qual fazem parte.

Cabe aqui fazer uma menção ao que seria o IV PNPG, que não foi oficialmente publicado. Em 1996, a Diretoria Executiva da Capes nomeou uma Comissão que se reuniu em um Seminário Nacional, servindo como marco para a construção do IV PNPG. Entre os vários estudos realizados nesse sentido, um deles tinha como assunto *Avaliando a avaliação da Capes: problemas e alternativas*. Por vários motivos, o IV PNPG não veio a público, não se tornou um documento oficial, mas algumas recomendações foram tomadas como diretrizes (BRASIL, 2005).

Na Capes, esse período também foi marcado pela visita de comissões internacionais em dois momentos, tendo como objetivo avaliar o sistema de avaliação da Capes. A primeira visita ocorreu no ano de 1997, antes da mudança no sistema de avaliação implementada em 1998, e a segunda visita aconteceu em 2002, após a divulgação dos dados da avaliação trienal 2001, que compreendeu o período de 1998 a 2000. Na sequência, tratarei das impressões da comissão que avaliou o sistema em 1997.<sup>51</sup>

No ano de 1997, o grupo de consultores internacionais foi composto por sete professores/pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento e advindos de diversos países. O relatório dessa comissão internacional apontou basicamente que o processo de avaliação continuasse em seu formato, porém levando em consideração as recomendações feitas pela equipe de consultores. Eles apresentaram como “preocupante” o padrão de distribuição dos conceitos, pois a maioria dos cursos estava classificada nos conceitos A e B. Entre as recomendações constantes no relatório final elaborado pela equipe, a mais significativa, que foi implementada no novo sistema de avaliação, diz respeito à equivalência entre áreas; os consultores recomendaram que a Capes,

Juntamente com os coordenadores de área, deveria desenvolver padrões que possam ser aplicados em todas as disciplinas [...] (INFOCAPES, 1997, p.23).

Embora tenham acontecido várias discussões sobre a pós-graduação, como o já referido seminário que tinha por objetivo traçar o IV PNPG, Spagnolo (1997) afirma que a mudança no processo de avaliação se construiu em cima de duas décadas de sugestões com questionamentos legítimos. Como já levantado anteriormente, desde o início da avaliação na década de 1970, o modelo foi alvo de muitas críticas da comunidade acadêmica envolvida com a pós-graduação; muitas vezes, essas críticas, preocupações ou recomendações eram transmitidas pelos Documentos de Área no momento da avaliação. Spagnolo foi responsável

---

<sup>51</sup>A Comissão Internacional que avaliou o sistema da Capes em 2002 já o fez sob o novo modelo; por esse motivo, optei por apresentar os dados do relatório ainda nesta seção, mas após tratar de alguns aspectos do novo modelo. As questões desse relatório que tratam especificamente de produção intelectual serão apresentadas na subseção deste capítulo.

por sistematizar sugestões advindas de presidentes de comissões de área, e entre as preocupações da década de 1980 destacam-se:

A maioria das observações se referiam à questão da *produção científica*. Para a maioria, era o mais importante indicador de desempenho, “o item crítico de diferenciação” no dizer de alguém. Daí a preocupação para que a produção científica fosse analisada com critérios mais explícitos e instrumentos mais refinados, tanto para uma avaliação quantitativa como qualitativa. Eram sugeridos cuidados na contagem de trabalhos com autoria múltipla quando a maioria dos pesquisadores não pertenciam ao curso avaliado. Sugeria-se o uso de índices de concentração para evitar que a produção média per capita esconda situações onde uns poucos são responsáveis pela produção científica do programa. Para evitar a falácia de considerar as revistas estrangeiras (“internacionais”) sempre superiores às nacionais, eram recomendados estudos que avaliassem a qualidade dessas revistas e construídos rankings para poder pontuar as publicações. Alguns sugeriam que a qualidade dos trabalhos publicados deveria ser diretamente avaliada (SPAGNOLO, 1997, p.12, grifos do autor).

A partir dessas sugestões, pode-se verificar que a preocupação com a “publicação qualificada” já era visível desde a década de 1980 e em que momento é apontada a necessidade da construção de um *ranking* para poder pontuar as publicações, ou seja, já podemos ver o Qualis se delineando.

Em relação às sugestões sistematizadas durante a década de 1990, podem-se destacar as seguintes:

Outro grupo de sugestões demonstra uma evidente preocupação com a análise da produção intelectual docente – indicador central na avaliação da CAPES. Recomenda-se que essa análise seja mais apurada, que se identifique os pesquisadores produtivos e não produtivos, quem orienta e quem publica com quem (sobretudo alunos). Em suma, devem ser evidenciados os docentes permanentes que publicam na área específica do curso, eliminadas as duplas contagens e dado destaque às publicações e as teses/dissertações de qualidade. Essas sugestões mostram, ao mesmo tempo, uma preocupação com a produção intelectual qualificada e com a contribuição individual de cada docente/pesquisador e de seus orientados, independentemente do desempenho global do programa (SPAGNOLO, 1997, p.14, grifos do autor).

Nas sugestões da década de 1990, embora possa parecer-se muito com as preocupações da década de 1980, verifico um refinamento na preocupação com os critérios principalmente relacionados à publicação qualificada e à contribuição individual do docente para o programa.

Esse trabalho específico de sistematizar sugestões para mudanças no sistema de avaliação da Capes levanta algumas questões, pois os envolvidos no processo de avaliação acreditaram que naquele período da década de 1990 já não caberia mais utilizar a estratégia de “pequenos ajustes” e que a mudança no sistema de avaliação pós-graduação necessitaria de

“inovações mais ousadas” (SPAGNOLO, 1997). Sobre a questão da publicação intelectual, o autor diz que é “indispensável uma análise apoiada em critérios qualitativos sejam eles quais forem, análise das publicações por amostra aleatória ou intencional, análise a partir de rankings das revistas, fatores de impacto, citações e outras técnicas, bibliométricas ou não” (SPAGNOLO, 1997, p.6).

O novo modelo de avaliação que foi implementado em 1998 com dados do Biênio 1996-1997 e que foi “aperfeiçoado” em 2001 com dados do Triênio 1998-2000 provocou algumas mudanças no sistema de avaliação, tais como:

- a unidade de avaliação deixa de ser o curso e passa a ser o programa de pós-graduação;
- são abandonados os conceitos que classificavam os cursos de A a E e foi adotada a escala numérica, com notas de 1 a 7<sup>52</sup>;
- é inserido o parâmetro de internacionalização<sup>53</sup>;
- ocorre a criação do Qualis<sup>54</sup>;
- o CTC assume novo papel, de homologar os resultados da avaliação.

Cabe lembrar que nessa avaliação o parâmetro de comparação ainda era intra-áreas e não entre áreas, mas o “problema” de não haver comparabilidade entre áreas já era apontado. Ao referir o “patamar” e questionar que os cursos A e B eram bons e ótimos, mas “bons e ótimos em relação a que?”, Spagnolo (1997) aponta a direção para onde vai se encaminhar o sistema de avaliação e principalmente seu “aperfeiçoamento” implementado em 2001. Em 2001, com dados referentes ao Triênio 1998-2000, alguns “ajustes” foram implementados, entre os quais:

- a avaliação deixa de ser bienal e passa a ser trienal;
- foi inserida a equivalência, e a partir dessa avaliação a comparabilidade se dá entre áreas;
- foi implementado o Núcleo de Referência Docente (NRD).

---

<sup>52</sup>Os coordenadores de área foram orientados que os cursos deveriam ser classificados dentro do espectro de notas de 1 a 5, sendo a nota 5 considerada um padrão de excelência nacional. As notas 6 e 7 deveriam ser usadas para programas que apresentassem padrões de excelência internacionais, conforme definição de cada área sobre o que seriam padrões de excelência nacionais e internacionais (INFOCAPES 2002a).

<sup>53</sup>As áreas deveriam definir os padrões de excelência para pontuar seus cursos 6 e 7 com base em parâmetros internacionais (INFOCAPES 2002a).

<sup>54</sup>Nessa avaliação, foi lançado o Qualis, e as áreas foram orientadas a classificar seus periódicos com base nesses critérios, mas nessa primeira avaliação muitas áreas não conseguiram realizar a tarefa; esse assunto será tratado na subseção seguinte.

O NRD classifica os docentes de acordo com sua vinculação ao programa e ao tempo desse vínculo. Os NRDs classificam os professores em uma escala de 1 a 6. Conforme o Documento de Área da Educação referente ao período 1998-2000, o docente classificado como padrão 6 no Núcleo de Referência Docente (NRD6) deveria atender aos seguintes critérios:

Compreende-se que os docentes do NRD6 compõem o núcleo articulador do conjunto de atividades fundamentais dos cursos stricto sensu. São eles os responsáveis pelas disciplinas básicas e específicas constitutivas da estrutura curricular, pelas orientações, pesquisa e produção acadêmica, ou seja, pela definição e consolidação da proposta do Programa, das linhas e dos projetos de pesquisa. É recomendável que no mínimo 2/3 dos docentes do Programa pertençam a esse núcleo de referência. [...] Considera-se que a produção intelectual deve expressar as atividades de pesquisa do NRD6, sobretudo no que se refere a publicações. [...] Espera-se que haja uma distribuição equilibrada entre os docentes do Programa (BRASIL, 2001, p.3).

A criação do NRD inseriu no sistema um aspecto muito importante, já que o processo de avaliação vai levar em conta a contribuição individual do docente no resultado da avaliação do programa. Antes do NRD, o total de publicações do programa era dividido pelo total de docentes (STEIL, 2009). Com o NRD, cada docente do programa classificado no NRD6 tem que contribuir individualmente com certo número de “produções qualificadas” para que o programa alcance uma boa avaliação. Exemplo dessa lógica pode ser verificado no Documento de Área da Educação referente ao período 1998-2000, em que o número de “produção qualificada” por docente do NRD6 deve ser de, no mínimo, dois produtos por triênio para que se possa considerar o programa Muito Bom – MB nesse critério (BRASIL, 2001). Nesse aspecto, o Qualis vai ser fundamental, pois permitirá medir a qualidade de cada publicação.

Outra grande mudança implementada no novo modelo de avaliação é o papel do CTC, que deixa de ser somente um órgão consultor e assessor e passa a ter a função de homologar o resultado das avaliações, podendo interferir na classificação dos cursos realizada pelas áreas.

Apesar de a Capes estar hierarquicamente subordinada ao MEC, no seu interior, "está rígida e hierarquicamente organizada, com o CTC ocupando o ápice da pirâmide, com as pró-reitorias de pós-graduação das universidades e as comissões no seu intermédio e os Programas na sua base" (BIANCHETTI, 2009, p.27). Essa estrutura, segundo o autor, traz características de uma organização complexa, onde a hierarquia, burocracia e centralização levam a um movimento em que os atores envolvidos – os programas e cursos – precisam enquadrar-se ou não farão parte do sistema (BIANCHETTI, 2009). Nessa estrutura, Horta e Moraes (2005) destacam o CTC, que teria sido uma das mudanças mais significativas no novo modelo de

avaliação. O papel do CTC tornou-se "não mais de mera homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações efetivadas pelas comissões de áreas (chegando mesmo a modificar conceitos por elas atribuídos)" (HORTA; MORAES, 2005, p.96).

A divisão de áreas pela Capes tem por base a “tabela de áreas do conhecimento do CNPq”, desenvolvida na década de 1950. No Brasil, ela é utilizada ainda como referencial e durante muito tempo foi o único instrumento classificatório para atividades de pesquisa e ensino em ciência.

A Capes, ao longo do tempo, foi atualizando essa tabela, inserindo novas áreas ou subáreas, de acordo com o desenvolvimento e especialização das grandes áreas do conhecimento (SOUZA, 2004). A Capes coloca como finalidade da divisão de áreas “[...] proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia” (BRASIL, 2014b, Não paginado).

A divisão de áreas não se constitui somente em uma lista usada para dividir, classificar e hierarquizar o conhecimento; ela é reflexo de um refinamento de saberes que acontece na sociedade e na ciência, da necessidade de criação desses novos saberes, de novas disciplinas. Conforme já discutido no segundo capítulo, a ciência ganha centralidade a partir da Modernidade, de modo que, ao final do século XVIII,

[...] por ocasião das novas formas de produção e das exigências econômicas, faz-se necessário ordenar esse campo. Instala-se, para dizê-lo de algum modo, uma luta econômico-política em torno aos saberes. O Estado intervirá para disciplinar o conhecimento mediante quatro operações estratégicas: a) Eliminação e desqualificação dos saberes inúteis, economicamente custosos. b) Normalização dos saberes: ajustá-los uns aos outros, permitir que se comuniquem entre eles. c) Classificação hierárquica: dos mais particulares aos mais gerais. d) Centralização piramidal. É nessa luta econômico-política em torno aos saberes em que devemos colocar o projeto da *Enciclopédia* e a criação das grandes escolas (de minas, de pontes, de caminhos). É nesse processo de disciplinarização que surge a ciência (previamente o que existia eram as ciências). A filosofia deixa, então, seu lugar de saber fundamental, abandona a exigência de verdade, e se instaura a da ciência. É nessa e por essa luta também que surge a universidade moderna: seleção de saberes, institucionalização do conhecimento e, conseqüentemente, o desaparecimento do sábio-*amateur* (CASTRO, 2009, p.111, grifos do autor).

Atualmente, a tabela de áreas da Capes é dividida em três colégios: Colégio de Ciências da Vida, Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e Colégio de Humanidades. Dentro desses colégios, estão divididas as nove grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências

Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística Letras e Artes e Multidisciplinar. Dentro dessa divisão de grandes áreas, existem as áreas de avaliação, que no total são 48. A estrutura do CTC atualmente é composta pelo presidente da Capes, diretor de Relações Internacionais, diretor de Avaliação, diretor de Programas e Bolsas no País, seis representantes de cada colégio, um representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos e um representante do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Graduação, totalizando 24 membros (BRASIL, 2014b).

Quanto à relação do CTC com as áreas, trago um episódio que aconteceu na avaliação do triênio (1998-2000), envolvendo a área da Educação e a Grande Área das Ciências Humanas (GACH). É possível perceber que alguns dos critérios, e o quanto afetaram as áreas das Ciências Humanas, foram definidos e aplicados arbitrariamente e sem discussão com a área. Observa-se o quanto o momento foi tenso em termos de redefinição dos parâmetros e adequação das áreas:

A GACH havia definido o perfil dos conceitos 1 a 7 em março de 2001<sup>55</sup>. Esse documento, entregue à Diretoria de Avaliação, em nenhum momento foi questionado, e foi com base nesse perfil que a área de educação atribuiu os conceitos. Entretanto, no momento da homologação dos mesmos no CTC, esse perfil foi rejeitado, particularmente no que se refere aos programas com conceitos 6 e 7. A análise pautou-se exclusivamente na verificação da "inserção internacional do programa", para o que se criou, às pressas, um indicador específico para ser aplicado na análise dos conceitos da grande área, baseado na proporção entre produção intelectual internacional e produção total do programa. O representante da área de educação - um dos representantes da GACH no CTC questionou esse indicador, pois além de ele não ter sido objeto de discussão em nenhum momento dentro da grande área, tinha um caráter perverso, punindo os programas que, mesmo apresentando produção internacional, apresentassem também significativa produção nacional. Não obstante, o indicador foi mantido e em suas bases foram rebaixados 43% dos conceitos 6 e 7 da GACH, aí incluídos todos os das áreas de educação e geografia (HORTA; MORAES, 2005, p.98).

O relato de Horta e Moraes (2005) sobre o evento é muito significativo, pois ambos participaram do processo como representantes da área de educação e um deles foi representante da GACH no CTC nos anos de 2000 a 2001. Os autores relatam que, após essa mudança de regras, que parece ter acontecido de forma arbitrária, se seguiu um momento de embate das áreas das Ciências Humanas dentro do CTC, principalmente da área da educação e da geografia, que tiveram todos os seus cursos de nota 6 e 7 rebaixados por essa regra de produção intelectual internacional, sendo que “aquele foi um momento particular de luta por hegemonia no interior do CTC – a de alcançar o *mainstream* epistemológico que asseguraria

---

<sup>55</sup>A definição dos conceitos e homologação dos resultados aconteceu no ano de 2001, com dados do Triênio 1998-2000.

mais verbas e prestígio – e, nesse esforço, lançou-se mão de forte desqualificação epistemológica das áreas de ciências humanas e recorreu-se a ásperos enfrentamentos” (HORTA; MORAES, 2005, p.96).

Tendo levantado algumas questões sobre o novo modelo de avaliação, apresento na sequência alguns excertos dos documentos selecionados como material empírico sobre os “marcos” do novo modelo. Destaco que muitas vezes os assuntos parecem misturar-se, pois, como já referi, os aspectos mais marcantes do novo sistema – a equivalência, a internacionalização e a produção intelectual, junto com o Qualis – estão intrinsicamente ligados. Ao inserir-se o parâmetro de equivalência, as áreas precisavam defender seus critérios junto a outras áreas no CTC. Pude verificar que o critério de internacionalização muitas vezes foi traduzido pelas áreas como publicações em periódicos internacionais ou a partir de periódicos indexados em bases internacionais. Por essa razão, muitas vezes as discussões apresentam-se juntas, não sendo possível separá-las na apresentação dos excertos.

No excerto que segue, é apontado que o fortalecimento da diretoria de avaliação era essencial para executar as mudanças que seguiram no processo de avaliação. Aqui aparece também a validação da percepção da cultura de avaliação pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (1995-2002). Os processos avaliatórios na educação intensificam-se no Brasil nesse período.

Trouxe o Prof. Darcy Dillemburg, físico da UFRGS. A área de avaliação, apesar da importância do processo de avaliação da pós-graduação, era pequena e mal estruturada. Eu tinha a percepção – e estava também autorizado pelo Ministro – de que todo o sistema universitário no Brasil deveria passar por um processo mais sistemático de avaliação. [...] E isso só seria conseguido se nós, na estrutura da CAPES, fortalecêssemos a própria diretoria de avaliação (Abílio Afonso Baeta Neves<sup>56</sup>, INFOCAPES, 2002a, p.5).

Sobre os aspectos que mudaram no sistema de avaliação, nos excertos seguintes, Abílio Baeta Neves aponta uma característica importante: “houve uma mudança de visão da avaliação em si”. Como Spagnolo (1997) já havia referido, existia um saturamento do sistema de avaliação do modelo anterior, de modo que não caberia mais a política até então adotada pela Capes, de pequenos ajustes, sendo necessário implementar mudanças mais ousadas.

---

<sup>56</sup>Abílio Afonso Baeta Neves, formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fez seu doutorado em Ciência Política na Universidade de Münster, na Alemanha, abordando a política de ciência e tecnologia. De volta ao Brasil, passou a lecionar na UFRGS. Em 1987 assumiu a presidência da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul-Fapergs, cargo que a partir de 1988 passou a acumular com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS. Em 1990 deixou a Fapergs e dois anos depois, a Pró-Reitoria, retomando suas atividades letivas. Assumiu a presidência da Capes de 1995 a 2002. Foi também secretário de Ensino Superior do MEC (1996-2000) (BRASIL, 2002, p.188).

Talvez tenha sido esta a alteração mais marcante [desde o início da avaliação]. Em 98, depois de muito estudo e com grande cautela, conseguimos fazer uma mudança bastante ousada. Respeitando a qualidade e a tradição da própria avaliação da Capes, com muita conversa e discussão, fez-se uma mudança muito importante, que começou a ser consolidada na avaliação de 2001. Ainda estamos enfrentando alguns problemas, mas estou certo de que a mudança devolveu à avaliação o papel que ela teve quando o sistema foi criado. Houve uma mudança de visão da avaliação em si, e isto foi muito importante, porque constatamos, em 1996, que 90% dos programas já obtinham conceito A e B. Até aquele momento prevalecia a idéia de que a avaliação era mais sinalizadora das características que a pós-graduação deveria adquirir e apresentar do que um sistema para aferir e distinguir excelência. Ou seja, tratava-se de algo que pretendia ajudar a conduzir o sistema a graus superiores de performance. Por isso é que não havia nenhum problema para que todos os cursos, alcançada certa feição, conseguissem conceito A ou B (Abílio Afonso Baeta Neves, BRASIL, 2002, p.193).

A avaliação foi transformada em 1998. Foi uma das primeiras modificações fortes. Em 1996 ela ainda foi feita de acordo com a sistemática antiga. A motivação mais imediata para alterá-la foi o reconhecimento claro de que a avaliação não discriminava mais a excelência. A curva de conceitos atribuídos era uma curva ascendente. Havia cerca de 90% dos programas, nas avaliações de 1994 e na de 1996 (que repetiu, praticamente, os resultados de 1994), com os conceitos A e B. Em alguns desses momentos da avaliação chegamos a ter mais de 50% dos programas com A, ou seja, nitidamente isso significava que não havia mais capacidade de discriminação da excelência dos programas. O que tinha acontecido com a a avaliação? Uma mudança importante feita foi a ruptura com uma certa compreensão do papel da avaliação. Desde 1976, a avaliação funcionava na CAPES, essencialmente, como direcionamento do esforço de implantação da pós-graduação. Nesse sentido, era uma espécie de norte do que se buscava alcançar. Ela avaliava para saber, em última instância, se os cursos e programas estavam caminhando em uma certa direção desejada. É por isso que afunilou todo mundo; por isso houve a concentração de uma grande quantidade de cursos com A e B. Então, alcançando tal tipo de patamar, tudo bem! Aquele patamar, ao invés de ser considerado mínimo, era considerado máximo. Isso foi alterado a partir de 1998. A avaliação tornou-se uma avaliação competitiva entre os programas, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima, ou seja, ao contrário da avaliação anterior. Alcançando certo patamar de desenvolvimento, eleva-se o nível de qualidade sugerido (Abílio Afonso Baeta Neves, INFOCAPES, 2002, p.6).

Ao ser questionado sobre o papel do CTC no novo modelo de avaliação, Jorge Guimarães destaca que

O CTC passou a ter um papel muito importante na homologação da avaliação. Resolveu um pouco a questão da heterogeneidade entre as áreas; claro que existe heterogeneidade dentro das áreas e entre elas. A partir de 1998, não basta convencer os pares, tem que convencer os pares que não são da mesma área. Isso causa polêmicas e gera debates importantes, porque cada um quer que a pós-graduação da sua área seja sempre a melhor possível no contexto nacional e internacional. Essas discussões que aconteceram

algumas vezes, muito mais em 2001 do que em 1998, são salutares. Precisam existir para se poder ter uma idéia de como a pós-graduação vai maturando. Vi como oportunas e muito boas essas mudanças [no sistema de avaliação], embora eu tenha preocupações sobre a sua continuidade. As modificações foram várias e extremamente necessárias e importantes. A primeira delas foi passar os conceitos para uma escala que vai até sete; a segunda foi introduzir a necessidade da avaliação sair de dentro da área e ter que passar pela homologação do CTC. Uma tentativa que ainda necessita ser aperfeiçoada é a de ter critérios mais próximos possíveis, pelo menos para as grandes áreas, porque sempre houve um problema grave de distorção e de falta de homogeneidade, mesmo dentro das grandes áreas. Essa discussão representa um esforço iniciado nesta gestão e que não está terminado, precisa continuar, mas que resultou em uma mudança muito grande (Jorge Almeida Guimarães<sup>57</sup>, INFOCAPES, 2002a, p.53).

Importa dizer que a equivalência entre áreas vai intensificar a questão da competitividade, que é característica do neoliberalismo. Ainda sobre a mudança no processo de avaliação, Adalberto Vasquez e Susana Arcoverde, ambos ligados ao setor responsável pela avaliação, explicam alguns aspectos. Mais uma vez, aparece a questão da equivalência, que junto com a internacionalização<sup>58</sup> surgirá com muita frequência nas falas sobre esse período.

Junto com aspectos como mudança da periodicidade, da escala de notas e da unidade de avaliação (de cursos para programas - que podem integrar mestrados e doutorados), o que se fez de mais importante foi introduzir, como parte fundamental do processo, a comparabilidade entre áreas. Mais especificamente, uma avaliação que só compara qualidade dentro de cada área passa a ser comparativa entre as áreas, criando a necessidade de explicitação de critérios de qualidade que possam ser, respeitando a peculiaridade das áreas, homogêneos para todas elas (Adalberto Vasquez<sup>59</sup>, INFOCAPES, 2002a, p.25).

Era preciso um estímulo para que os programas buscassem mais qualidade, níveis internacionais. Assim, durante todo o ano de 1997 discutimos novas formas de avaliação e, em 98, implantamos o novo sistema; uma escala numérica de 1 a 7, estabelecendo as notas 6 e 7 como classificações de

<sup>57</sup>Jorge Almeida Guimarães, graduado em Medicina Veterinária em 1963 pela UFRJ, doutor em Biologia Molecular em 1972 pela UNIFESP. Foi presidente da área de Ciências Biológicas na Capes de 1986 a 1990. Diretor Científico do CNPq de 1990 a 1993 (BRASIL, 2002). Foi presidente da Capes de 2004 a 2015

<sup>58</sup>Destaco que minha intenção não é aprofundar o conceito de internacionalização, mas dar visibilidade aos ditos que tratam desse assunto. No caso da pós-graduação, a internacionalização pode tratar de diversos aspectos, como acordos de cooperação entre programas de pós-graduação e universidades, professores estrangeiros convidados e intercâmbio de alunos; no caso específico da publicação, também pode expressar-se mediante a publicação em periódicos internacionais; métricas de periódicos brasileiros indexados em bases internacionais e internacionalização de periódicos brasileiros (adoção da língua inglesa, presença de estrangeiros na comissão editorial), entre outras.

<sup>59</sup>Adalberto Vasquez, possui graduação em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1962), mestrado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), doutorado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1973), pós-doutorado pela Technische Universität München(1977), pós-doutorado pela Carnegie Mellon University(1977) e pós-doutorado pela Centre National de la Recherche Scientifique(1985). Foi Diretor de Avaliação na Capes entre 1997 e 2003 (BRASIL, 2002).

excelência — uma novidade —, até porque havia necessidade de um diferencial maior (Rosana Arcoverde Bezerra Batista, BRASIL, 2002, p.242).

A partir dos excertos apresentados, ressalto que o novo modelo implementado apresenta sempre como imperativo a necessidade de diferenciar, mas curiosamente isso acontece com a inserção da equivalência entre áreas, ou seja, da homogeneização. Em tal contexto, a governamentalidade neoliberal vai operar quando busca a “adesão voluntária de todos; não apenas à coerção do disciplinamento, mas à cooptação do controle; não apenas à contenção física dos corpos, mas à incitação da coletividade rumo a ideais consensuais” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.65). Isso acontece de maneira que a individualidade está ligada aos demais membros da população, formando uma rede de relações em que são postas em operação tecnologias de controle, regulação e autorregulação para permitir que a Capes governe sempre mais, até porque a Capes somos nós. Assim, “quando se mede uma realidade a partir de uma tabela universal, está-se unicamente a utilizar uma técnica de hierarquização – correlacionando elementos, organizando campos comparativos, formando categorias – que estabelece médias e infere normas do comportamento populacional” (Ó, 2009, p.111).

Como já referi, uma das mudanças que acontecem nesse novo modelo é a inserção de novos critérios de avaliação que possam gerar medidas para homogeneizar e individualizar os programas. Isso vai acontecer quando a individualização se dá pela distância em relação à média do coletivo, de maneira que, quando uma medida ou um critério não fornece mais resultados para essa individualização, é abandonado ou substituído por outro. Para exemplificar essa lógica, posso citar a questão dos professores doutores ligados aos programas. Até a avaliação de 1996, referente ao biênio 1994-1995, esse era um critério de avaliação relevante. Spagnolo (1997) apresenta o dado de que, no início da implementação do sistema de avaliação, no final da década de 1970, menos de 50% de professores ligados à pós-graduação eram doutores. Com a avaliação de 1996, verificou-se que a média de doutores subiu para 90%, sendo um índice de 100% comum em várias áreas. Na avaliação de 1998, referente ao biênio 1996-1997, já com o novo sistema implementado, esse deixou de ser um critério de avaliação. Bianchetti, Valle e Pereira analisam essa característica do sistema apontando que

o cenário aqui delineado sugere a naturalização de algo que é histórico-socialmente construído. No tocante ao processo de avaliação propriamente dito, em parte destituído da sua condição de meio de formação, os intelectuais instituídos defrontam-se, com certa naturalidade e submissão, com o fato de que, quando um conjunto de critérios passa a ser atingido por todos os programas, é em seguida abandonado [...], pois, além de ter se

transformado em cultura assimilada por todos, já não serve mais de critério de discriminação/distinção entre programas. Isto é, de critério analisado *ex post facto* passa a ser pressuposto (2015, p.96).

Em outras palavras, os indicadores que todos atingem deixam de ser importantes. Ao ser questionado sobre o motivo de implantar um novo sistema de avaliação, o então presidente explica que o sistema anterior já não conseguia diferenciar cursos. É relevante a fala de que “era preciso deixar de aferir coisas já universalizadas”.

Vem ocorrendo uma sofisticação do sistema de pós-graduação. Os cursos e programas já estavam num patamar de qualidade bastante razoável, portanto um grande número de programas já tinha atingido o conceito A. Se não se criassem novos critérios para a avaliação, todo o esforço de diferenciação dos programas poderia ser perdido. Num primeiro momento, houve uma mudança de escala; ou seja, era preciso deixar de aferir coisas já universalizadas. Por exemplo, na avaliação de 96 ainda se atribuía um valor ao número de doutores no corpo docente. Pois bem: descobrimos que o número de docentes não doutores nos programas de pós-graduação era desprezível; esse é um tipo de indicador que não tem mais relevância. A grande mudança — e é o aspecto mais polêmico — foi a preocupação em começar a medir a qualidade da pós-graduação segundo sua maior ou menor inserção internacional. O prof. Adalberto Vasquez, diretor de Avaliação, promoveu intensas e amplas discussões com as representações de área sobre este assunto. Isso traz problemas, sem dúvida alguma, porque obrigou as áreas a se pensarem a partir desta perspectiva. Outra importante mudança, talvez a que melhor expresse a maturidade do sistema, foi vincular os resultados da avaliação de uma área à homologação do Conselho Técnico Científico, o CTC (Abílio Afonso Baeta Neves, BRASIL, 2002, p.193).

Sobre aplicar critérios de equivalência entre as áreas, cabe trazer o questionamento de Bianchetti, Valle e Pereira

Ao se adotar um padrão único de avaliação dos programas, válido para todas as áreas do conhecimento, comete-se uma falácia categorial. O erro (ou falácia) categorial, como se sabe, consiste em considerar como pertencendo a uma categoria algo que pertence a outra. Ou seja, ele ocorre quando se confundem categorias que pertencem a âmbitos lógicos diversos. Nesse caso, a falácia é a seguinte: independentemente da área de origem, todo pesquisador – e por extensão, todo programa – deve satisfazer aos critérios de produtividade e receber as recompensas e as sanções mais consentâneas às áreas mais competitivas (2015, p.98).

Cabe aqui o questionamento sobre como comparar algo que é incomparável. Lembrando o episódio do parâmetro de produção intelectual internacional inserido arbitrariamente pelo CTC no momento da homologação dos resultados do triênio 1998-2000, fica a dúvida sobre que liberdade as áreas têm e como definir seus critérios respeitando as especificidades de cada área, se a qualquer momento as “regras do jogo” podem ser alteradas. Isso vai levar a uma

discussão que aparece em outros excertos ainda nesta seção, onde é apontado que as áreas que têm mais programas classificados com nota 6 farão uma pressão para que o “sarrafo”<sup>60</sup> suba, e é dito que essas áreas determinarão a posição do “sarrafo”.

Tenho insistido muito na importância da busca da equivalência entre as áreas, caso contrário o nosso sistema fica um tanto esquizofrênico. Isto é importante para a Capes, mas também para todo o sistema universitário. O Brasil olha a avaliação da Capes e tira conseqüências; a avaliação da Capes não é mais completamente neutra. É fundamental que as áreas abram o debate interno e definam os seus critérios. Não adianta simplesmente insistir no fato de que as ciências humanas e sociais são diferentes das exatas. Diferentes em quê? É preciso guardar as especificidades, mas não se pode ficar no papel de primo pobre ou exótico (Abílio Afonso Baeta Neves, BRASIL, 2002, p.193).

Nas mudanças do sistema de avaliação apresentadas até aqui, posso verificar um deslocamento da avaliação como acompanhamento, diagnóstico, para a avaliação como função da concorrência. Sobre a avaliação como acompanhamento, e após tudo o que já foi apresentado sobre o modelo de avaliação que a Capes implementou em 1975 até a avaliação do biênio 1994-1995 (último biênio seguindo as regras “antigas”), creio ser importante lembrar a questão da norma, já discutida anteriormente. Por essa lógica, entende-se a fala do presidente da Capes sobre a curva ascendente e a sinalização de que no sistema de avaliação anterior não haveria problema em todos os cursos alcançarem os conceitos A e B. Dado o fato de que todos os cursos atingiram uma “condição de normalidade” e de que dentro do sistema antigo não é possível mais diferenciar ou individualizar os cursos dentro desses padrões de normalidade, acontece a necessidade de mudança no sistema, com o objetivo de, além de diferenciar, aferir a qualidade. Há um deslocamento para a avaliação como função da competitividade, de forma que no novo modelo a posição do “sarrafo” é móvel e os critérios podem ser mudados a qualquer momento.

A questão da competitividade, que emerge de maneira muito intensa nesse novo modelo de avaliação e já foi apontada como sendo característica do neoliberalismo – no caso da avaliação da pós-graduação, insuflada pelo parâmetro de equivalência entre áreas –, altera as relações intra e entre áreas, no sentido de que

novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e as

---

<sup>60</sup>A expressão remete ao esporte de salto com vara, onde o objetivo é transpor o sarrafo sem derrubá-lo; em cada etapa superada, vai-se elevando o nível do sarrafo, fazendo com que a dificuldade vá aumentando. Na língua inglesa, a expressão *raise the bar*, assim como na língua portuguesa, também é utilizada em outros contextos, no sentido de elevar o grau de dificuldade, definir padrões mais elevados.

comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade (BALL, 2005, p.546).

As discussões sobre competitividade também apontam para uma “disputa” que se colocou dentro de programas, entre pesquisadores; dentro de áreas, entre programas; e dentro do sistema de avaliação da Capes, entre áreas. Entre as áreas, a “disputa” deu-se no interior do CTC, como já foi descrito por Horta e Moraes<sup>61</sup>, onde “o que estava em jogo, como anunciamos, não era a avaliação, mas a disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio” (2005, p.98). Essa “disputa” pode ser verificada na fala do presidente da Capes, que explica:

Porque essa discussão que se reabriu sobre indicadores, padrões e parâmetros de excelência provocou inevitavelmente uma turbulência no interior de cada área e na relação entre as áreas. Essa turbulência tem tudo a ver com o fato de que nós mantivemos a avaliação da CAPES como um sistema único, ou seja, não tivemos na CAPES avaliações distintas por áreas de conhecimento. Queremos que os resultados da avaliação tenham alguma equivalência. Pode ser arbitrário? Eventualmente, pode ser arbitrário. Essa equivalência, no entanto, não está cobrando que as áreas se violentem e aceitem os parâmetros de outras exatamente como essas os definem - por se considerarem mais acadêmicas, mais consolidadas. Não é disso que se trata. Trata-se que cada área saiba definir, de fato, quais são os indicadores de excelência, qual o diferenciador entre os vários programas de excelência e, em segundo lugar, que cada área saiba encontrar um outro componente fundamental que foi trazido para essa avaliação a partir de 1998: o caráter internacional dessa excelência. Ou seja, nós não estamos mais falando apenas da conveniência de se ter um sistema de pós-graduação bom para o Brasil. É claro que tem de ser bom para o País, mas nós queremos – e é da natureza da instituição universitária, da produção de conhecimento em qualquer área – que haja uma inserção internacional dessa produção e não só da produção de conhecimento, mas também dos padrões de formação de recursos humanos altamente qualificados. O que se espera da pós-graduação é que haja uma interlocução nesses dois momentos. A partir da transformação da avaliação em 1998, nós impusemos um outro modo de apreciar esse sistema como um todo, que estabeleceu competição entre os programas para que demonstrassem que alcançaram certos patamares de excelência (Abílio Afonso Baeta Neves, INFOCAPES, 2002a, p.7).

Sobre a questão dos indicadores, desenvolve-se nesse momento uma discussão sobre o que é excelência para cada área, mas existem padrões mínimos e o modelo implementado necessita que as áreas defendam seus critérios perante outras áreas. As “disputas” ocupam um lugar importante na lógica da performatividade, de modo que “a questão de quem controla a área a ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças

---

<sup>61</sup>Os autores também citam a criação do Programa de Excelência (PROEX), pela Capes, que vai incentivar financeiramente os programas que se situam nas notas 6 e 7, reforçando a necessidade que os programas têm de elevar os níveis de excelência (HORTA; MORAES, 2005).

na área a ser julgada e em seus valores” (BALL, 2005, p.544). A questão sobre a definição do que são os padrões de excelência fica evidente nas falas seguintes:

Eu acredito que a mudança da avaliação foi extremamente positiva. Ela trouxe de volta ao sistema o componente de preocupação com níveis superiores e crescentes de qualidade. Retirou o sistema de uma certa apatia institucional. Provocou, inevitavelmente, uma discussão muito mais forte sobre o que é indicador de excelência (Abílio Afonso Baeta Neves, INFOCAPES, 2002a, p.6).

Sobre a percepção de que algumas áreas estão se impondo a outras ao serem definidos critérios e procedimentos, como já mencionei, quero reforçar: se conduzirmos o processo de avaliação adequadamente, tal fato - que é momentâneo e marginal ao sistema - desaparecerá. Todas as áreas têm consistência suficiente para que suas peculiaridades sejam consideradas e, sem abandonar exigências de qualidade, tenham resultados de avaliação e conseqüentemente fomento os mais adequados possíveis à realidade da pós-graduação (Adalberto Vasquez, INFOCAPES, 2002a, p.27).

No excerto que segue, a lógica de que “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça” (LYOTARD, 1984, p.24, *apud* BALL, 2005, p.544) retoma a questão que a Capes parece sempre reforçar, de homogeneizar as áreas, guardadas suas especificidades. Gostaria de destacar também o papel de intervenção e indução que a Capes desenvolve nesse sentido, sendo que, “com a emergência do neoliberalismo, a lógica não será mais a da troca, mas a da concorrência – e a concorrência não é natural, portanto, precisa ser produzida constantemente” (KLAUS, 2011, p.104). Isso remete à governamentalidade neoliberal, em que todos devem fazer parte do jogo ocupando diferentes gradientes de participação, pois, para que a lógica da concorrência corra livre, é preciso diferenciar, puxar as métricas para cima, “subir o sarrafo”. Se todos os cursos atingirem a nota máxima, a lógica da concorrência fica prejudicada. Por isso, é preciso sempre mais. Esse contexto que se apresenta aqui vai dar espaço a discussões sobre algumas áreas se imporem sobre as outras.

O apoio democrático à diversidade das áreas e subáreas, desde que os critérios de avaliação conduzam a uma mesma vertente de excelência e estejam disponíveis a todos os conselheiros para análise e crítica, foi sempre uma preocupação constante da atual administração da CAPES (Luiz Rodolpho R. G. Travassos<sup>62</sup>, INFOCAPES, 2002a, p.58).

<sup>62</sup>Luiz Rodolpho L. G. Travassos possui graduação em Medicina pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1962) e doutorado em Ciências (Microbiologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967). Pós-doutoramento na Columbia University, New York (1972-1974) e posteriormente Research Associate, Memorial Sloan-Kettering Cancer Center, New York (1978-1980). Foi representante da área Biológicas III e membro do CTC da Capes de 1999 a 2004 (INFOCAPES, 2002a).

A partir dessas discussões sobre equivalência, homogeneidade e o já citado “sarrafo”, retomo a questão da sociedade de normalização. Como já levantado, a norma opera no sentido de que o maior número atinja a média – ela homogeneiza, característica do modelo de avaliação anterior; no novo modelo, observo uma variação da norma, ou ainda características da norma biopolítica, que vai operar no sentido da multiplicidade, da graduação. No novo modelo, o padrão de normalidade é móvel, podendo ser erguido a qualquer momento ou sempre que certo número de indivíduos o atinge. Destaco que a norma biopolítica não vai substituir a norma disciplinar; a norma disciplinar mantém-se, mas a norma biopolítica vai sobrepor-se a ela.

O ordenamento disciplinar racionalizaria as condutas individuais, tornando-as úteis, por meio da aderência ao padrão normativo, ao passo que na gestão governamentalizadora controlaria as condições de existência por meio do cálculo do (im)provável, regulamentando o espectro de variabilidade das condutas das populações em relação à norma (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.62).

É nesse sentido que Foucault (1999) diz que a aplicação da norma pode servir tanto a um corpo que precisa ser disciplinado quanto a uma população que precisa ser regulamentada. Uma das características dessa norma biopolítica são as nuances, a modulação, levando à descrição cada vez mais minuciosa da população. Assim, “vai-se ter portanto a curva normal, global, as diferentes curvas consideradas normais, e a técnica vai consistir em quê? Em procurar reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal, geral” (FOUCAULT, 2008a, p.82).

Em relação à norma, retomo também as discussões de Deleuze sobre a representação do controle pela modulação quando exemplifica que:

Numa sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás. [...] A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento da massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como a emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substituiu a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substituiu o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (1992, p.221).

Nessa lógica, não se trata de moldar o indivíduo, mas de os indivíduos automodularem suas ações em função da competitividade. Para entender melhor como se dá a questão da equivalência no novo sistema de avaliação da Capes, recorro a Lazzarato, quando diz que,

diante desses mundos<sup>63</sup> normalizados, nossa “liberdade” é exercida exclusivamente para escolher dentre possíveis que outros instituíram e conceberam. Ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, de formular problemas e de inventar soluções, a não ser no interior de alternativas já estabelecidas. [...] É por essa razão que temos a desagradável sensação de que, uma vez que tudo é possível (desde que no âmbito das alternativas preestabelecidas), nada é possível (a criação de algo novo) (2006, p.101).

Uma expressão que aparece nesse momento é o “nível/posição do sarrafo”, indicando novamente que a medição de desempenho determinará a posição do sarrafo, de modo que apenas alguns podem ocupar as posições mais elevadas nos *rankings*. É preciso diferenciar, modular, ocupar diferentes posições. Aqui também aparece o conceito de “curva de Gauss”, que vem ilustrar a questão da norma biopolítica no sistema de avaliação da pós-graduação. Para entender a relação da curva de Gauss com a norma biopolítica, cabe explicar algumas características desse modelo. A curva de Gauss, também chamada de “distribuição normal”, é um gráfico de distribuição normal, em forma de sino invertido, simétrico, onde a área total sob a curva é de 100%. Somente um número reduzido da população sob estudo está nas extremidades, com desempenhos muito baixos ou muito altos, e a maioria está situada no centro do gráfico, com desempenho médio. Esse modelo é muito utilizado para medição de performance e avaliações de desempenho em ambientes empresariais. Como a Capes consegue uma “distribuição normal<sup>64</sup>” no povoamento das notas no sistema de avaliação? Para explicar como isso não tem nada de natural, mas é induzido pelas novas regras do sistema de avaliação, reproduzo um trecho do Documento de Área da Educação que, embora seja do triênio 2004, referente aos dados de 2001 a 2003, exemplifica como o novo sistema de notas de 1 a 7 regula essa distribuição.

Embora formalmente os Programas possam ser distribuídos em sete faixas – conceitos 1 a 7 – as faixas 6 e 7 restringem-se à inserção internacional e, portanto, pertencem a uma outra escala de avaliação; do mesmo modo, os conceitos 1 e 2, por se situarem em uma área que retira os Programas do sistema CAPES, pertencem a uma escala diferente de avaliação, utilizável somente em caráter excepcional. Disto resulta que a grande maioria dos Programas deve ser classificada entre os conceitos 3 e 5, o que limita as possibilidades avaliativas, dificultando uma hierarquia mais nítida entre os mesmos, um dos principais objetivos da avaliação. Nessas circunstâncias, a

<sup>63</sup>“As sociedades de controle caracterizam-se assim pela multiplicação da oferta de ‘mundos’ (de consumo, de informação, de trabalho, de lazer)” (LAZZARATO, 2006, p.101, grifos do autor).

<sup>64</sup>Na primeira seção do quarto capítulo, apresentarei as mudanças que ocorreram no Qualis em 2008, mas adianto que nesse momento a Capes vai explicitar a regulação dos programas por meio de uma “distribuição” normal, aplicando a regra dos 25%. Somente 25% dos programas de cada área podem povoar as notas 6 e 7, e somente 25% dos periódicos podem concentrar-se nos extratos mais altos do novo Qualis.

CA-ED<sup>65</sup> tem consciência de que classificou sob um mesmo conceito Programas de qualidade diferenciada (BRASIL, 2004, p.10).

Retomando a relação “curva de Gauss” ou “distribuição normal” com a norma biopolítica, como já referi, a lógica é a da modulação, sendo que “esse sistema que funciona por gradientes já não busca uma normalização absoluta: perdido o binarismo, seu objetivo é reduzir as taxas de risco das categorias mais vulneráveis” (MORAES; SARAIVA, 2012, p.106). Dessa maneira, a “gestão do risco<sup>66</sup>” vai operar no sentido de monitorar os prováveis afastamentos da modulação normativa, mas não esquecendo que o indivíduo, na lógica da governamentalidade neoliberal, é um indivíduo “livre” cujas relações são organizadas a partir de atos de escolha. Tal indivíduo,

ao se dirigir (a si próprio) e estando imerso nas redes que o constituíram, tenderá a agir da mesma maneira sobre as condutas e os desejos dos outros. Tais condutas serão sempre legítimas para o próprio Estado que as criou, que as possibilitou e que as inventou. A competição instaurada entre indivíduos formados nessa ordem estruturante é uma das estratégias para que a dispersão não ocorra e para que o perigo da multiplicidade seja transformado em risco controlável. [...] A multiplicidade toma formas e proporções distintas, adentra movimentos e é desejada por aqueles tidos como em situação de risco por estarem em posições distintas e ameaçadoras dentro de uma curva de normalidade (LOPES, 2009, p.165).

Relacionando as questões sobre a norma, o sarrafo e a curva de Gauss levantadas até aqui, os excertos que seguem ilustram essa lógica. Quando certo número de programas ou áreas atingir o padrão de normalidade estabelecido, esse padrão se moverá, intensificando os critérios no processo de avaliação.

Na avaliação de 2001 há uma projeção negativa para 2004. Por que negativa? Porque nós já sabemos as áreas que vão pressionar. Quais são? As áreas que têm muito 6, como as Engenharias, algumas áreas das Humanas, as Ciências Sociais Aplicadas e as Agrárias. Na verdade, áreas como a Medicina têm uma avaliação extremamente dura, só tem uma nota 6 em todo o Brasil. Já estamos vendo o que vai ocorrer em 2004: as áreas que obtiverem nota 6 vão crescer muito e pressionar para passar para 7; ao mesmo tempo, os cursos 5 vão pressionar para chegar ao 6. As áreas mais rigorosas são as que têm critérios definidos para atribuir a posição do sarrafo, são as áreas que avaliam em função de parâmetros estabelecidos e já tornados públicos nos documentos de área (Jorge Almeida Guimarães, INFOCAPES, 2002a, p.55).

<sup>65</sup> Comissão de Área – Educação.

<sup>66</sup>Emprego aqui a noção de risco como uma fabricação, no sentido entendido por Giddens (2005), ou ainda por Ewald, quando diz que “em si mesmo, nada é um risco, não existe risco na realidade. Inversamente, tudo pode constituir um risco; tudo depende da maneira como se analisa o perigo, como se considera o acontecimento” (2000, p.88).

A preocupação de ter uma curva de Gauss é uma preocupação da agência, mas não é uma preocupação da universidade. Seria muito bom se todos os cursos fossem 6 e 7, ou seja, meritoriamente qualificados com notas 6 e 7. É claro que, se isso vier a ocorrer, o nível do sarrafo terá que subir também e, nesse caso, o nível do sarrafo vai formar a curva de Gauss. Infelizmente, a expansão ocorre um pouco pelo corporativismo das áreas, um pouco pela necessidade de ter que crescer, enfim, são vários os fatores. Esse fato é preocupante e está desembocando na avaliação (Jorge Almeida Guimarães, INFOCAPES, 2002a, p.53).

Ainda sobre a questão da equivalência entre áreas, o “nível do sarrafo” vai formar a curva de Gauss, mas quem vai determinar o “sarrafo” são as áreas localizadas nos níveis de excelência. Esse modelo de avaliação como função da competitividade tem por objetivo regular a população da pós-graduação. As estratégias para regular a vida da população determinarão o que pode ser feito, no sentido de que sempre se pode mais. Lopes (2009) explica que dentro da lógica neoliberal algumas práticas nos conduzem a entrar e permanecer no “jogo econômico do neoliberalismo” e aponta duas grandes regras para tal:

A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora; a segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes tipos de participação. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, *ser educado em direção a entrar no jogo*; segundo, *permanecer no jogo (permanecer incluído)*; terceiro, *desejar permanecer no jogo* (LOPES, 2009, p.155, grifos da autora).

No momento em que essas tecnologias de governmentação regulam a vida da população, ao invés de se apresentarem na forma de repressão, de negatividade, elas se apresentam em sua positividade, elas nos capacitam, sendo que “a positividade do poder é uma invenção moderna, que cada vez mais se intensifica na Contemporaneidade. O poder contemporâneo extrai seus agenciamentos, sobretudo, de seus efeitos produtivos sobre as subjetividades” (SARAIVA, 2006, p.60). Ball, ao falar sobre essas tecnologias, diz que

aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um “envolvimento apaixonado na medida certa” no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a ser o “melhor”, a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial. Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela (2005, p.547).

Não é raro, para os que circulam no meio universitário, ouvir frases do tipo “nossa universidade é a melhor da América Latina”; “nosso programa recebeu nota 6 da Capes”;

“nosso periódico foi classificado como A1 no Qualis” e tantas outras. Aqui, mais uma vez recorro a Veiga-Neto, quando fala dos “delírios avaliatórios”:

Os sistemas acadêmicos de avaliação de docentes e pesquisadores se pautam e se ajustam ao ideário neoliberal. A ironia da coisa toda está no fato de que boa parte daqueles que avaliam em sintonia com aquele ideário – ora inventando os critérios e os instrumentos de avaliação, ora aplicando tais instrumentos e calculando índices, para ranquear e sansionar pessoas e instituições – são justamente aqueles que pensam se posicionar contra o neoliberalismo e se mostram extremamente críticos às práticas neoliberais (2012, p.14).

Sobre a questão da competitividade entre áreas e da definição de critérios de excelência, Jorge Guimarães fala sobre como se desenvolveram algumas “discussões”. Os conselheiros citados neste excerto são Irineu Velasco, da área da Medicina, Jorge Guimarães, da área da Bioquímica, e Maria Arminda Arruda, da área de Ciências Sociais.

É evidente que esse processo de avaliação de mérito envolveu muita discussão entre os membros do CTC, principalmente entre os representantes das áreas ditas Exatas e das áreas Humanas, as quais trabalhavam com indicadores de produção intelectual e inserção internacional muito diferentes. *Essas diferenças levaram à alcunha de áreas “Desumanas”, em oposição às Humanas, o que bem retrata o clima criado.* O estabelecimento de critérios quantitativos de produção intelectual, de início totalmente rejeitados pelas áreas Humanas<sup>67</sup>, foi finalmente acertado com a participação importante dos Conselheiros Irineu Velasco, Jorge Guimarães e Maria Arminda Arruda. É necessário ressaltar que, em todas as ocasiões, foi a liderança do Prof. Abílio Baeta Neves que manteve o processo dentro de limites desejáveis de urbanidade e profissionalismo (Luiz Rodolpho R. G. Travassos, INFOCAPES, 2002a, p.58, grifos meus).

Aqui, além da equivalência entre áreas e a necessidade de as áreas defenderem seus critérios perante outras áreas, é importante olhar para o fato do uso de critérios qualitativos de classificação dos periódicos por meio do Qualis. Embora esse tema vá ser aprofundado na próxima subseção, cabe fazer alguns esclarecimentos. De acordo com Souza e Paula (2002), as áreas deviam definir os critérios para classificação de seus periódicos. Algumas áreas, como Medicina II, Educação Física/Fisioterapia, Farmácia, Economia, Astronomia, Física,

<sup>67</sup>Como já dito na segunda seção do primeiro capítulo, onde apresento minhas escolhas metodológicas, na qualificação do projeto de dissertação, tinha a intenção de olhar para os movimentos de resistência que partiram da ANPEd em relação ao novo sistema de avaliação. Entendia, a partir das leituras do material do *corpus* empírico na etapa de qualificação do projeto, que a área da Educação, inserida na grande área de Ciências Humanas e Sociais, foi prejudicada pela inserção de critérios de excelência principalmente ligados aos aspectos de internacionalização e, ao ter que defender o que eram critérios de excelência para a área perante outras áreas, foi desqualificada. Entendia que a área da Educação, por intermédio da ANPEd, parecia assumir um protagonismo nesses movimentos de resistência. Esse aspecto do estudo necessitou ser abandonado, mas penso que em outro momento seja possível dar continuidade à pesquisa e retomar esses movimentos de resistência que partiram da ANPEd.

Geociências e Ciências Biológicas I já utilizaram como parâmetro, na primeira classificação de seus periódicos no Qualis, o Fator de Impacto (FI) do *Journal Citation Reports* (JCR)<sup>68</sup>. Algumas áreas que não o utilizaram optaram por definir para a classificação critérios editoriais com padrões de internacionalização, como corpo editorial internacional, idioma inglês e indexados em bases internacionais. Pode-se imaginar o motivo de, segundo a fala de Jorge Guimarães, esses parâmetros terem sido “de início totalmente rejeitados pelas áreas humanas”. Especificamente a área da Educação<sup>69</sup> destacou o grande volume de publicações em periódicos regionais e locais e o fato de a área não “ter periódicos internacionais de ponta que venham a servir de referência para a análise da produção nacional” (GATTI, et al., 2003, p.142). No momento da implementação do Qualis, os periódicos deveriam ser classificados em função de sua “qualidade” em A, B e C e conforme a distribuição Internacional, Nacional e Local. Caberia a cada área definir os pesos em cada estrato. Coloco o questionamento de que se a área da Educação, por exemplo, tinha grande volume de publicações em periódicos regionais, locais e de divulgação, como defender um alto peso atribuído a esses periódicos perante áreas que tinham maior concentração de publicações em periódicos com características internacionais? Lembrando que já foi dito anteriormente quem define o “nível do sarrafo” dos critérios utilizados para avaliação da produção intelectual. De acordo com Bianchetti, Valle e Pereira,

isso quer dizer que as normas avaliativas atendem aos imperativos de aplicação mais legítimos nessas áreas específicas. Desse modo, os demais pesquisadores defrontam-se, a exemplo do cientista social (o pesquisador em educação, inclusive), com normas, de caráter prescritivo, um tanto alheias às suas rotinas de pesquisa e estranhas aos processos epistemológicos que presidem a sua ciência. Configura-se, então, a falácia ao se amalgamar categorias de âmbitos diversos e ao se comparar o que não é passível de comparação (2015, p.98).

Embora vários depoimentos já apresentados apontem que a questão da equivalência implementada no processo de avaliação iniciado em 1998 levou a uma discussão e até pressão entre áreas para a definição de indicadores, principalmente no critério excelência, as falas seguintes apontam o processo de avaliação e o “modelo Capes” como bem-sucedido, em

<sup>68</sup>A base estatística *Journal Citation Reports* (JCR) da editora Thomson Reuters é um recurso que permite avaliar e comparar publicações científicas utilizando dados de citações extraídos de revistas acadêmicas e técnicas e o impacto destas na comunidade científica indexadas pela coleção principal da Web of Science. Por meio da JCR, é possível verificar os periódicos mais citados em uma determinada área e a relevância da publicação para a comunidade científica por meio do Fator de Impacto. Avalia revistas de 3.300 editores, cerca de 200 disciplinas e 60 países. É possível verificar estatística de citações desde 2001 até o presente (BRASIL, 2009, Não paginado).

<sup>69</sup>O Qualis foi inserido na avaliação do biênio 1996-1997, realizada em 1998. Na ocasião da 21ª Reunião Anual da ANPED, foi nomeada uma comissão para analisar o modelo aplicado pela Capes na última avaliação. O relatório dessa comissão foi publicado por Gatti et al. (2003) e encontra-se listado nas referências deste estudo.

especial pelo envolvimento da comunidade acadêmica no processo, mediante as representações de áreas. Essa dualidade de impressões já foi apontada no momento da implementação do processo de avaliação, na década de 1970. As resistências parecem ter sido mais uma vez “dobradas”. Bianchetti, Valle e Pereira falam que o modelo Capes se justifica quando se apoia na avaliação pelos pares, dando à Capes

argumentos praticamente irrefutáveis na legitimidade do processo de avaliação, com pouca margem para questionamentos, uma vez que, ao se entrar no sistema e participar, por representação, do processo avaliativo, fornece-se argumentos para que se afirme que a Capes somos nós e que sua organização e funcionamento é dessa maneira porque é reconhecida, reafirmada e portanto ratificada pelos pares (2015, p.68).

Esse modelo de sucesso é representado pela fala dos funcionários da Capes ao dizerem que ela sempre caminhou de “mãos dadas com a comunidade”, ao tratar do envolvimento da comunidade nas decisões, ou que não foi “uma regra de cima para baixo”. Parece-me que o envolvimento da comunidade da pós-graduação por meio dos representantes de área eleva a máxima “a Capes somos todos nós” ou ainda “eu sou você amanhã”. Lembro-me da já referida metáfora de Veyne (2011) do peixe no aquário. Os envolvidos podem até se retirar do aquário por vezes para questionar o modelo, mas, como precisam sobreviver – e isso quer dizer submeter-se às regras e à avaliação, publicar, manter-se em movimento de maneira a permitir a boa colocação no *ranking*, garantir o financiamento e o prestígio de estar em um programa de excelência e, finalmente, ter seu atestado de qualidade –, eles necessitam retornar ao aquário... Penso que esse modelo facilitou, ao longo de todo o processo de avaliação empreendido pela Capes, que as resistências fossem sendo “dobradas”, empalidecidas; as brechas parecem ter se tornado quase nulas para que esses processos ocorressem. Como questionar algo que foi criado pelos nossos pares?

É claro que hoje a transparência é muito maior do que há dez, 15 anos, mas naquele momento, era o que o sistema permitia. Se atualmente, com toda a transparência e dados disponíveis na Internet, quando divulgamos os resultados sempre há polêmica, imaginem quando estávamos começando essa operação toda. Por isso, repito: sempre considerei sábia a posição da Capes, caminhando devagarinho, sempre de mãos dadas com a comunidade. De vez em quando recebíamos umas pedradas, é natural, faz parte (Rosana Arcoverde Bezerra Batista, BRASIL, 2002, p.237).

Essas mudanças, até pelos resultados alcançados nas duas últimas avaliações, demonstram um acerto dos procedimentos. A crescente importância do envolvimento dos representantes das áreas nas decisões da CAPES, em todos os níveis, aprimora de maneira notável os procedimentos da agência, que agora estão cada vez mais próximos da comunidade. Isso é

básico num esquema de avaliação pelos pares (Adalberto Vasquez, INFOCAPES, 2002a, p.26).

A partir desses excertos, questiono: como seria possível que os representantes de áreas não se envolvessem nas decisões da Capes? Relembro toda a discussão e disputa que ocorreram na implementação do novo modelo de avaliação, quando os representantes precisaram defender seus critérios de excelência perante outras áreas junto ao CTC. Ao que me parece, naquele momento (e talvez em tantos outros que não pude identificar) o CTC virou um “campo de batalhas”.

No excerto seguinte, destaco na fala do funcionário que a avaliação “já nasceu legitimada”, possuindo uma “legitimidade natural”. Lembro que, ao escolher um olhar genealógico para este estudo, meu objetivo era justamente desnaturalizar essas “verdades”, e a genealogia vai se propor a fazer “uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções” (VEIGA-NETO, 2004, p. 71).

Em minha opinião, a avaliação da CAPES já nasceu legitimada, pois foi criação dos próprios pares acadêmicos. Assim sendo, com legitimidade natural e sem interferência externa que a deturpasse, a avaliação da CAPES é um dos pilares do sistema educacional brasileiro de pós-graduação. Sem sombra de dúvida, ela é responsável pela qualidade desse segmento do ensino. Por isso, também é fundamental que os membros da comunidade, embora sempre críticos, tenham consciência de que a avaliação da CAPES é conquista sua que não pode ser delegada a qualquer outro grupo (Adalberto Vasquez, INFOCAPES, 2002a, p.27).

A seguir, apresento um excerto com a fala do presidente da Capes sobre a comissão internacional que esteve em visita à agência em 2001, após a homologação dos resultados do triênio 1998-2000. Esse excerto é significativo, pois traz mais uma vez a questão do posicionamento da área de Ciências Humanas, que, relembro, teve seus programas prejudicados com a aplicação do critério de produção publicada em periódicos internacionais durante essa avaliação.

Depois da avaliação de 98, decidimos trazer equipes internacionais para avaliar os cursos que obtiveram notas 6 e 7. A reação das ciências humanas foi impressionante, quase anedótica: gente importante da área criticou pesadamente: “Como vão avaliar de fora a produção das ciências sociais brasileiras, da sociologia, da ciência política? Por que vão trazer pessoas que só falam inglês para nos avaliar? Nossa língua é o português, portanto só aceitamos ser avaliados em português” — essa crítica veio de gente muito importante do Rio de Janeiro, embora revele uma perspectiva extremamente paroquial. De São Paulo veio a seguinte crítica: “Só aceitamos ser avaliados pelos nossos colegas latino-americanos”. Isso é uma tolice. Na área de

ciências humanas o Brasil tem uma sensacional circulação internacional, é interlocutor de grupos importantes, frequenta circuitos relevantes. A comunidade brasileira participa da Associação Internacional de Ciência Política e da Associação Internacional de Sociologia, por exemplo (Abílio Afonso Baeta Neves, BRASIL, 2002, p.193).

Como já anunciado, ao final do processo de avaliação do ano de 2001, referente ao triênio 1998-2000, quando aconteceu a mudança no processo de avaliação que inseriu a equivalência entre áreas e a questão da internacionalização no processo e mudou o papel do CTC, foram convidados consultores estrangeiros para avaliar o processo implementado e medir a inserção internacional dos programas. Os consultores estrangeiros acompanharam o encerramento do processo entre 14 de maio e 6 de julho de 2001. Na época, a estrutura da Capes contava com 44 áreas de avaliação, sendo que algumas optaram por não convidar os especialistas estrangeiros para acompanhar o processo<sup>70</sup>. O trabalho dos consultores resultou em relatórios por área, que a Diretoria de Avaliação optou por não divulgar nem mesmo aos coordenadores de área. As informações desses relatórios por área foram sistematizadas e publicadas em um Boletim InfoCapes no ano de 2002<sup>71</sup>. A seguir, apresento algumas questões levantadas no relatório.

É apontado pelos consultores sobre o modelo utilizado pela Capes para a avaliação da pós-graduação:

De fato, com esse sistema não apenas se formam os doutores de que o país necessita mas se forçam todas as áreas do conhecimento a perseguir um nível de excelência de padrão internacional (INFOCAPES, 2002, p.10).

Sobre a questão da equivalência entre as áreas, os consultores apontam:

Observa-se que deveria haver coletas diferenciadas e não um conjunto universal de dados para todas as especialidades. Argumenta-se que solicitar informações padronizadas a todas as áreas é supor uma igualdade que não existe (INFOCAPES, 2002, p.21).

Ainda dentro da questão da equivalência, um consultor considera o fato de as áreas terem certa liberdade para definir alguns critérios, ao que questiona:

Qual o equilíbrio pretendido entre permitir e incentivar a diferenciação dos programas, e regulamentar e uniformizar seus processos de ensino e de pesquisa? (INFOCAPES, 2002, p.30).

Outra questão bem relevante levantada pelos consultores diz respeito aos programas começarem a regular suas práticas com o objetivo de atender aos indicadores de maior peso:

<sup>70</sup>A área da Educação convidou o professor Robert Cowen, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra (INFOCAPES, 2002).

<sup>71</sup>Este documento faz parte do corpus empírico e está listado na segunda seção do primeiro capítulo.

Como os indicadores são ponderados, existe o risco de que os professores e os coordenadores dos programas comecem a trabalhar com base nos indicadores que têm peso maior no sistema de avaliação (INFOCAPES, 2002, p.14).

Outro consultor aponta o fato de que

Há universidades totalmente organizadas e que aprenderam bem a lição: dar à CAPES o que ela quer (INFOCAPES, 2002, p.14).

Penso que, desde o início da avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes, na década de 1970, já era visível que a produção intelectual exercia um papel importante. Porém, ao dar visibilidade aos marcos do novo modelo de avaliação apresentados nesta seção, acredito ter sido possível entender os movimentos que levaram à necessidade de aferição de qualidade dos periódicos, emergindo a implementação do Qualis. Essa centralidade da produção intelectual será apresentada na subseção seguinte.

### 3.6.1 A centralidade da produção intelectual: a emergência do Qualis Periódicos

A sua revista tem Qualis? A primeira vez que me fizeram esta pergunta, a minha reação foi de perplexidade (e, ironicamente, me veio à mente o nome de uma marca de margarina). Respondi de maneira educada e sincera ao meu inquiridor: desconhecia o “*qualis*”. Admito, no entanto, que este tipo de pergunta me causa certa irritabilidade, imediatamente controlada através do exercício da tolerância acadêmica. Mas como ficar insensível diante dos modismos, mecanismos de controle e das manias classificatórias criadas pela “comunidade acadêmica”, as quais se fundamentam em critérios quantitativos pretensamente objetivos? Como não se irritar quando percebemos que determinados indivíduos se preocupam mais com os meios do que com os fins? De qualquer forma, logo esqueci a tal pergunta – e o meu interlocutor pareceu satisfeito com a resposta. Recentemente, o “*qualis*” ressurgiu do recôndito da minha memória, provocada por um diálogo numa dessas reuniões acadêmicas que ocupam boa parte da nossa vida. Fui informado, então, de que a *Revista Espaço Acadêmico* (sim, essa mesma, caros leitores!), tem o “*qualis*”. Que alegria, que satisfação! Quase que dava um efusivo abraço no amigo que me concedia a graça da boa nova. Agora tinha a resposta esperada pelo meu antigo inquiridor e aos que porventura venham a questionar se a revista tem o “*qualis*” (pelo menos, é claro, até a próxima avaliação das “autoridades competentes”) (SILVA, 2006, p.1, grifos do autor).

Na seção anterior, procurei dar visibilidade aos marcos gerais da mudança do sistema de avaliação, apresentando algumas questões fundamentais para o entendimento da emergência do Qualis. Muitos dos aspectos apresentados anteriormente serão recorrentes aqui, pois entendo que eles não podem ser “descolados” das discussões que seguirão nesta subseção. A questão da equivalência entre áreas e a internacionalização de alguns critérios, assim como a produção docente qualificada no sistema de avaliação, combinam-se e dão sustentação aos movimentos que fizeram o Qualis emergir.

Como explicado anteriormente, o Qualis foi introduzido na avaliação de 1998, com dados do biênio 1996-1997. A produção intelectual publicada já era medida como critério de avaliação desde o início do sistema implementado pela Capes na década de 1970. Até a implementação do Qualis em 1998, a avaliação das publicações era realizada por meio de critérios estabelecidos internamente por cada área, sem intervenção da Capes, com base em uma lista de periódicos onde os docentes haviam publicado seus artigos, mas tais critérios não eram divulgados. Muitas vezes, os resultados dessa avaliação identificavam os veículos (periódicos) como “bons veículos” ou a quantidade de artigos publicados “em tantos veículos” (SOUZA; PAULA, 2002). Baseando-me nos excertos apresentados até aqui, entendo que o Qualis se originou da necessidade de tornar os critérios mais claros, de adotar certo padrão de qualidade mínimo para todas as áreas e de sistematizar e uniformizar o processo de avaliação das publicações.

O primeiro trabalho de construção do Qualis deu-se em cima das listas enviadas para a Capes de periódicos que continham publicações de seus docentes pelos programas de pós-graduação (PPGs), no período de 1996-1997. Foi montada uma comissão com o representante de área e consultores *ad hoc*. Essa comissão começou a trabalhar antes de iniciar o processo de avaliação para que, quando este acontecesse, os dados dos periódicos já estivessem classificados. Cabia às comissões qualificar os periódicos nos estratos A, B e C e categorizá-los como Internacional, Nacional e Local, seguindo critérios das áreas.

A maioria das comissões apresentou problemas para realizar a tarefa; entre eles, podem ser citados:

A não familiarização com esse tipo de avaliação; a multiplicidade e diversidade dos veículos; o registro não normalizado de títulos (causando grande número de repetições de periódicos, por nomes digitados incorretamente, pelas abreviações não sistematizadas de títulos, etc.); a exigüidade do tempo destinado, na avaliação realizada em 1998, para a classificação versus a necessidade de um exame detalhado dessas publicações; a necessidade de distinção entre revista, jornal, periódico, em muitos casos declarados indistintamente; a utilização de veículos de áreas estrangeiras aos programas e conseqüente necessidade de identificação

desse periódico e definição de critérios para esses casos; registro indistinto, pelos programas, de toda a produção docente e discente; a necessidade de ter disponíveis, on line, bases de dados bibliográficas para facilitar identificações das formas de citação, assim como qualificações recebidas pelos veículos em outras fontes; a necessidade de consultas a programas de pós-graduação e pesquisa, coordenações e associações, pelas áreas em avaliação, para estabelecimento de critérios de classificação para a produção científica; a dificuldade de traduzir em classificação a qualidade reconhecida de um periódico; dificuldades operacionais; inconsistência dos dados fornecidos pelos programas (SOUZA; PAULA, 2002, p.12).

Os dados sistematizados por Souza e Paula (2002) apontam que 50% das áreas haviam concluído a tarefa de classificação dos periódicos; na avaliação de 2001, 75% realizaram a atividade. As autoras ainda destacam a produção intelectual como indicador mais relevante na avaliação dos cursos e explicam que esse é o motivo da importância do Qualis no contexto da avaliação. Levando em conta essas informações, acredito ser relevante trazer alguns dados sobre o peso que as áreas de avaliação haviam atribuído ao quesito “Produção Intelectual” na avaliação de 1998<sup>72</sup>. Os quesitos que são base para a avaliação são: corpo docente; atividade de pesquisa; atividade de formação; corpo discente; teses e dissertações e produção intelectual. Olhando os pesos que as áreas atribuem a cada quesito, verifico: somente três áreas distribuem os pesos igualmente entre os quesitos avaliados; somente uma área determina o peso da produção intelectual menor que outros quesitos; praticamente metade das áreas (19 de 40) atribui o maior peso ao item produção intelectual (SOUZA; PAULA, 2002). Com esses dados, já se pode verificar que a produção intelectual, em concordância com o que muitos autores afirmam, é central para o resultado da avaliação dos programas (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015; HORTA; MORAES, 2005; KUENZER; MORAES, 2005).

Especificamente sobre a questão das publicações, salienta-se que o deslocamento da ênfase na docência para a pesquisa<sup>73</sup> produziu, nesse novo modelo de avaliação, a priorização da produção intelectual, "a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado" (KUENZER; MORAES, 2005, p.1347). As autoras apontam que, embora o que realmente importa seja a qualidade das publicações, tal qualidade dificilmente pode ser medida, pois ainda não se desenvolveu uma fórmula que permita avaliar o impacto que as publicações têm na sociedade (KUENZER;

---

<sup>72</sup>A tabela com os dados encontra-se na publicação de Souza e Paula (2002), listada nas referências deste estudo.

<sup>73</sup>Como dito anteriormente, esse deslocamento aparece nos PNPGs, sendo que no I PNPG (1975-1979), a ênfase era na formação de professores; no II PNPG (1982-1985), a ênfase passa para a qualidade do sistema de pós-graduação; e no III PNPG (1986-1989), a ênfase recai sobre a formação de pesquisadores. Parece-me que essa mudança de ênfase vem reforçar o valor que as publicações tomaram a partir de então no sistema de avaliação da Capes. Como já referi, o IV PNPG não foi oficializado.

MORAES, 2005). Sobre o que esse modelo atual de avaliação da Capes ocasionou no mundo da pós-graduação, as autoras dizem que "as exigências relativas à produção acadêmica geraram [...] um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta" (KUENZER; MORAES, 2005, p.1348).

Ainda sobre a produção intelectual qualificada, vale trazer a constatação de Horta e Moraes sobre o novo modelo de avaliação, que deixam bem claro que, afinal, o que conta é a publicação, principalmente e nesse momento específico, usada para aferir a excelências dos programas 6 e 7.

Verificou-se, com nitidez, o que possivelmente já podia se antever em decisões anteriores do CTC: os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros (HORTA; MORAES, 2005, p.96).

Aqui, cabe abrir um parêntese para inserir conceitos importantes para o entendimento do quanto essa "internacionalização" de parâmetros de publicação exigida pela Capes pode afetar as áreas das Ciências Humanas. Trata-se dos conceitos de ciência principal ou ciência exógena e de ciência secundária ou ciência endógena. A ciência principal ou exógena é resultado de pesquisas e publicações ligadas a áreas que geralmente gerarão um produto; o artigo torna-se, de certa maneira, comercializável. Geralmente, essas publicações são advindas do "assim chamado primeiro mundo". Já a ciência endógena ou secundária volta seu produto, ou sua publicação, para os problemas locais, o que não desperta interesse "a palcos de além-fronteiras" (FORATTINI, 1996, p.5). Bianchetti, Valle e Pereira lembram que, para algumas áreas, como Ciências Exatas, Engenharias, Biológicas, Agrárias e da Saúde, faz parte de sua lógica interna a lógica centrada na produção intelectual adotada pela Capes, sendo que "os profissionais altamente produtivos dessas áreas encontram nesse sistema um poderoso estímulo, principalmente no que concerne ao financiamento de suas pesquisas" (2015, p.61), ao ponto de que na área de Ciências Humanas e Sociais os pesquisadores

irão deparar-se com uma dinâmica temporal e um sistema de recompensas e sanções um tanto alheios às características de sua produção intelectual. Com o passar do tempo, isso vai ficando cada vez mais claro conforme o sistema se aperfeiçoa e à medida que "avança" para dar conta dos patamares e exigências internacionais de produtividade próprios das áreas mais produtivas, quer dizer, as já mencionadas ciências exatas, engenharias, biológicas, da saúde etc. Tudo se passa como se os pesquisadores das áreas de ciências humanas, sociais aplicadas, linguística, letras e artes tivessem que se defrontar com uma corrida de barreiras móveis, em permanente alteração, e cujos critérios de mobilidade parecem arbitrários, como se

estivessem constantemente sendo postos à prova, submetidos a exigências incessantes de mudança (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p.61).

Como apresentado na seção anterior, que trata dos marcos gerais do novo sistema de avaliação, o aspecto de equivalência entre áreas e a necessidade de as áreas definirem padrões de excelência e defendê-los perante outras áreas levou a uma discussão dentro do CTC, uma disputa por espaço, e muitos programas foram rebaixados com a inserção arbitrária de um critério baseado na proporção entre produção intelectual internacional e produção total do programa. Toda essa discussão que aconteceu no interior do CTC levou à desqualificação de algumas áreas, entre elas, a da Educação. Horta e Moraes relatam o momento:

Foi uma disputa acirrada, marcada em vários momentos por tensões, e, certamente, a forma como ela se desenrolou deixou marcas difíceis de serem superadas. Como exemplo, lembre-se que os representantes das diferentes áreas foram obrigados a justificar os conceitos 6 e 7 atribuídos pelas Comissões de Área por eles coordenadas, perante a subcomissão nomeada pela presidência da Capes, subcomissão em alguns momentos ampliada, a ponto de incluir a presença de técnicos da Capes<sup>74</sup>. A área de educação, ademais, teve a produção bibliográfica internacional de seus cursos recontada, por mais de uma vez, na presença do representante da área e de todos os membros do CTC, em patente desrespeito ao representante de área e em clara manifestação de desconfiança e descrédito pelo trabalho realizado pela Comissão de Área (2009, p.214).

No excerto que segue, o presidente da Capes Abílio Baeta Neves fala sobre a mudança no processo de avaliação, que insere o Qualis. Percebo que esse instrumento classificatório dos periódicos é que vai dar suporte à medição da qualidade do produto, no caso, as publicações, e que é necessário que exista um parâmetro internacional para essa medição. Ao ser questionado sobre qual era o objetivo na mudança do processo de avaliação, ele responde:

Basicamente, produzir equivalência entre as áreas, algo que estava se tornando cada vez mais fundamental e que, por sua vez, também abriu um debate sem fim. Temos uma única escala, que vai de 1 a 7: todo mundo precisava saber se um curso que recebe nota 5 na área de sociologia equivale realmente, em termos de excelência, a outro que recebe a mesma nota na área de física, por exemplo. A única equivalência possível teria que ser obtida pela qualidade do produto, e esta precisa conter relação com algum parâmetro mais internacional. [Mas isto é injusto com as ciências sociais, área em que é possível existir um excelente trabalho que não interesse às publicações estrangeiras] [pergunta do entrevistador]. Sem dúvida, há problemas a serem sanados, mas tenho dito inúmeras vezes no CTC que cabe às áreas definir como se afere excelência nos seus respectivos campos.

<sup>74</sup>Reproduzo aqui uma nota que consta no documento original de Horta e Moraes (2009, p.214), por achar pertinente para ilustrar em que nível a discussão se estabeleceu nesse momento dentro do CTC. “Em documento divulgado na ocasião, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) afirma: ‘A ira e a pouca educação de alguns membros do CTC redundou numa prática pouco acadêmica e nada política, com que a nossa Representante de Área foi tratada em sabatina realizada por alguns membros do CTC’” (ANPEGE, documento encaminhado ao presidente da Capes em 10 de outubro de 2001).

Porque o contrário tampouco é verdadeiro, ou seja, afirmar que só vale a publicação do meu grupo: tenho o caderno do curso X, publico ali e isso eu considero uma publicação fundamental. Não pode ser assim, é paroquial demais. Mas é claro que as áreas têm suas peculiaridades, e uma delas diz respeito à publicação em veículos internacionais (Abílio Afonso Baeta Neves, BRASIL, 2002, p.193).

Como já vimos, o Qualis implementado na avaliação de 1998 não havia sido finalizado por algumas áreas na avaliação de 2001. Foi um momento de muita discussão também dentro das áreas para a definição dos critérios de avaliação desses periódicos, visto que muitas dessas áreas não tinham clareza quanto aos critérios até aquele momento.

A grande discussão nesse sentido se deu por conta de uma tarefa, que ainda precisa ser concluída, que foi o chamado Qualis, nos periódicos. A tarefa consistia em definir quais são os periódicos que realmente contam quando se quer aferir excelência no produto da pós-graduação e na divulgação científica. Isso gerou uma confusão terrível. Algumas áreas conseguiram dar conta da tarefa, outras fizeram pela metade, outras estão por fazer. Mas, mesmo que cheguemos à conclusão de que o importante é a produção brasileira, precisamos discutir: onde publicar? Em que periódicos? Qualquer seminário é importante ou existe uma diferenciação? (Abílio Afonso Baeta Neves, BRASIL, 2002, p.193).

A partir do excerto apresentado, pode-se chegar “à conclusão de que o importante é a produção brasileira” no sentido de que tudo o que foi apresentado até aqui me leva a questionar se isso é possível. As métricas alcançadas pelos programas determinam o “nível do sarrafo”, sem contar que a defesa dos critérios de avaliação no CTC e a busca de uma equivalência entre as áreas também influenciam esse nível, principalmente porque algumas áreas já têm seus critérios (inclusive de avaliação da produção intelectual) bem definidos. Exemplos são as áreas já citadas, como Medicina II, Educação Física/Fisioterapia, Farmácia, Economia, Astronomia, Física, Geociências e Ciências Biológicas I, que no momento da implementação do Qualis já usavam bases de dados internacionais e índices de citações para aferir a qualidade de seus periódicos.

Em alguns momentos do estudo, questionei que brechas, que liberdade as áreas têm, afinal, para definirem seus critérios; parece-me, ao olhar a fala a seguir, que esses espaços são cada vez menores no novo modelo de avaliação. O presidente da Capes diz que os programas podem publicar em veículos de divulgação, etc., mas fica a questão: importa aos programas publicar em “qualquer veículo”, sem peso no Qualis? Se esse tipo de iniciativa não é pontuada na avaliação, e o resultado da avaliação está diretamente ligado ao financiamento e ao posicionamento nos *rankings*, os programas não encaminharão seus esforços para as publicações que gerem pontuação? Retomo ainda algumas discussões que realizei ao longo do

estudo, destacando que a questão que se coloca aqui não é somente a do financiamento, mas de pressão no sentido de que neste modelo os indivíduos contribuem para o resultado geral do programa, de sedução performática em alcançar níveis de excelência e de naturalização da avaliação.

O ranking dos periódicos não implica uma política contrária à divulgação, por qualquer veículo, da produção do programa de pós-graduação. É muito importante que estes possuam seus veículos de divulgação, seus cadernos, sua série de estudos; é fundamental para os alunos, como forma de treiná-los para vãos mais altos. Agora, é óbvio que devemos saber distinguir o que realmente circula e importa para a área daquilo que é instrumento auxiliar na formação, na qualificação e no treinamento típicos da pós-graduação (Abílio Afonso Baeta Neves, BRASIL, 2002, p.193).

Como já questionei, parece que cada vez há menos brechas para resistir ao novo modelo de avaliação, sendo que cada vez mais fica visível a característica da norma biopolítica, gradativa, que estratifica a população da qual se ocupa de maneira cada vez mais minuciosa, buscando gerir o risco. Segundo Traversini e Lopez-Bello, a prática da gestão do risco

incita o indivíduo a autogerir sua vida e a manter sua comunidade auto-sustentável, emerge a partir da racionalidade política contemporânea, caracterizada como neoliberal. Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e as coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices de saúde, de educação e de desenvolvimento do país com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos *rankings* internacionais (TRAVERSINI; LÓPEZ BELLO, 2009, p.143, grifos dos autores).

O excerto que segue é bem significativo, pois expressa várias características do novo modelo de avaliação. A avaliação diferencia mediante graus de excelência; a Capes não aponta para onde os programas devem ir, mas, como visto, a avaliação parte de critérios já bem elevados; não existe um limite, uma vez que as barreiras são móveis. Horta e Moraes (2005), ao analisarem o novo modelo de avaliação com dados de 1998 e 2001, chegaram à conclusão de que o que realmente vai discriminar os programas é a produção bibliográfica e, por consequência, a qualidade dos periódicos nos quais essa produção é publicada. Daí a importância do Qualis no novo sistema de avaliação.

Hoje a avaliação realmente avalia, afere e diferencia graus de excelência. A não ser pelo rigor da própria avaliação, a Capes não sinaliza mais para onde deseja que os programas caminhem. Mas tampouco existe um limite, um ponto que, uma vez alcançado, garanta a nota sete para os programas. Essa foi uma forte discussão ocorrida nessa última avaliação de 2001. Todas as áreas precisam começar a se preparar, os níveis de exigência vão aumentar a cada nova avaliação. Se hoje estamos exigindo uma produção per capita, em

circulação nacional e internacional, de dois ou três artigos por ano, na próxima avaliação é provável que este número suba para quatro; o patamar será mais alto. Esta mudança é fundamental (Abílio Afonso Baeta Neves, BRASIL, 2002, p.196).

Novamente, no excerto que segue, apresenta-se a questão da equivalência entre áreas e de que os critérios partem de um patamar (bem alto, como já foi mostrado, e, no caso de algumas áreas, inatingível no momento da avaliação de 2001) para a construção de critérios homogêneos entre áreas, apesar de outra vez ser assinalado o respeito às diferenças entre as áreas.

Eu percebo que o avanço da CAPES, no tocante à avaliação, foi enorme. Foi uma grande conquista a diferenciação que houve, tanto para os cursos que não são tão bons quanto para os bons. A identificação dos excelentes e os excepcionais foi fundamental, assim como esse esforço para uma maior compatibilização ou homogeneização de critérios de avaliação – sempre respeitadas as diferenças entre as áreas. Há um denominador comum, quando se fala em produção intelectual, produção de conhecimento e de formação de pessoal que permite partir desse patamar para a construção de critérios mais homogêneos e que estes sejam comparáveis – que eu francamente espero seja preservado (Luiz Valcov Loureiro<sup>75</sup>, INFOCAPES, 2002a, p.24).

Nos excertos que seguem, verifico o fato de que algumas áreas já têm seus critérios de internacionalização mais definidos e que estão ligados à produção intelectual. Penso que, resgatando o fato já apresentado de que as áreas que têm seus critérios desenvolvidos contribuirão com a elevação do patamar, do “nível do sarrafo”, novamente fica a questão: como respeitar as especificidades das áreas? Como os excertos apresentam, esse é um assunto ainda a ser discutido; passado o “impacto” que o novo modelo gerou em algumas áreas, o próximo movimento foi o de “correr atrás do sarrafo”. As áreas que ainda não tinham claros seus critérios de produção intelectual internacional começaram então a trabalhar no desenvolvimento desses critérios. Mesmo que algumas áreas, com base em suas características, tenham definido seus critérios e avaliado os programas, quando se passou para a homologação no CTC, este ignorou tais especificidades e homogeneizou o resultado da avaliação com base nos critérios de áreas hegemônicas.

As áreas chamadas duras, na maioria das vezes em estágio de desenvolvimento global mais adiantado, já conseguem definir melhor o que é entendido por inserção internacional. Em alguns casos, numa aproximação simples, é até aceitável que a medida de inserção internacional seja

<sup>75</sup>Luiz Valcov Loureiro é engenheiro mecânico pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (1979), mestre e doutor em Engenharia pela Ecole Centrale des Arts et Manufactures de Paris (1984). Foi Diretor de Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do MEC de 1997 a 2002 (INFOCAPES, 2002a).

diretamente associada ao número de produção em veículos de circulação internacional com alto índice de impacto. Isso de forma alguma pode ser estendido a todas as áreas e nem tomado de forma absoluta como critério único de qualidade em nenhuma área quando estamos falando de programas de pós-graduação. A clara medida do que é comparabilidade internacional, como já mencionei, é assunto ainda em discussão, e esperamos que se possa avançar mais até a próxima avaliação (Adalberto Vasquez, INFOCAPES, 2002a, p.26).

A outra grande inovação [sobre as mudanças no sistema de avaliação] foi o QUALIS, que também está amarrado nisso e que de fato trouxe um exemplo extremamente transparente de como as áreas se posicionam diante da maneira de avaliar a pertinência, o desempenho, em atender este ou aquele outro ponto. Enfim, foi um conjunto de ações, e seguramente estou esquecendo de algumas, mas que foram extremamente importantes entre as muitas introduzidas, a partir da avaliação de 1998 (Jorge Almeida Guimarães, INFOCAPES, 2002a, p.53).

O excerto que segue é bem significativo da maneira como se desdobrou a avaliação de 2001, já descrita aqui. As áreas que faziam parte das Ciências Humanas começaram a reunir-se logo após os novos representantes serem empossados, em novembro de 2001, já para começarem a definir os critérios para a avaliação do próximo triênio, evitando que se repetisse o ocorrido na avaliação de 2001. O objetivo principal das reuniões que se desdobraram nos meses seguintes foi definir critérios para as notas 6 e 7, considerados os “vilões” da avaliação de 2001. Na pauta das reuniões, estava também a definição dos critérios para a classificação dos periódicos pelo Qualis, principalmente em relação aos periódicos internacionais. Em reuniões no ano de 2002, a área de Ciências Humanas juntou esforços com a área de Linguística, Letras e Artes e com a área de Ciências Sociais Aplicadas para discussão desses critérios e fortalecimento das áreas para defendê-los perante as outras áreas no CTC. Do desdobramento dessas reuniões, saíram algumas decisões da área de Ciências Humanas.

A GACH estabeleceu alguns diferenciais importantes em relação às áreas hegemônicas no CTC. Em primeiro lugar, reafirmou posições anteriores de seus representantes de que os índices de impacto e/ou de citação não seriam critérios determinantes para sua avaliação de programas de excelência. Em segundo, indicou como referência maior de seus critérios o *padrão internacional* de programas de pós-graduação, e não apenas sua inserção internacional. [...] Naquele momento, a GACH assentou o perfil de excelência de seus programas em um tripé constituído pela formação, corpo docente e pesquisa e produção científica com inserção internacional. Para cada uma dessas bases, definiram-se critérios, ainda provisórios, que seriam amadurecidos com o decorrer do tempo, mas que serviriam de orientação no acompanhamento dos programas da GACH no seguimento avaliativo (HORTA; MORAES, 2005, p.30, grifos dos autores).

Dessas reuniões, também saiu a definição da área de Ciências Humanas de que os livros devem ocupar um lugar central na avaliação, mesmo os de língua portuguesa, e foi então

definido que uma publicação de nível A seria: artigos publicados em periódicos classificados no Qualis como Internacional/Nacional A, livros<sup>76</sup> ou coletâneas resultados de “pesquisa original, contribuição teórica original, inovação tecnológica, ou proposição metodológica original, de autoria individual ou em co-autoria, que seja qualificado pela Comissão, ou por consultores ad hoc convidados, como referência fundamental para a área” (HORTA; MORAES, 2005, p.30). Porém, destaco que, embora as áreas das Ciências Humanas tenham de certa maneira conseguido algumas brechas no posicionamento da Capes, principalmente quando a agência diz que cada área define o que é excelência, a produção publicada em periódicos, inclusive internacionais, se manteve como critério.

Nós deveremos ter novas mudanças na posição do sarrafo, sempre para cima, mas não vai ocorrer para todas as áreas, mesmo porque um terço das áreas de avaliação da CAPES sequer têm o QUALIS e não aceitam tê-lo, o que para mim é compreensível. São os pares que devem dizer, “o nosso QUALIS é assim: livro vale tanto: se for um livro editado no Brasil vale tanto, se for internacional vale tanto”. Cada área tem liberdade para definir como se insere no contexto internacional e *como é que ela convence as outras áreas* de que os seus critérios para atribuir nota 6 e 7 são tão bons quanto os das demais. Esse problema tem sido motivo de preocupação de muitas pessoas. Ele não está localizado na área X ou Y, existe em todas as áreas. Esse fato está trazendo problemas para dentro da avaliação e o problema se torna mais grave na ponta do sistema. *Na universidade você tem um programa de determinada área que sabidamente tem um desempenho bom, mas tem uma nota que não é tão boa quanto a nota de curso de outra área que é mais soft.* Aí surgem os problemas envolvendo vagas nos concursos, etc. Esse é um ponto que não está resolvido e a maneira de resolvê-lo não é trivial. Há cursos que são avaliados acima do que deveriam, como há cursos em outras áreas que estão com um conceito aquém do que poderiam ter (Jorge Almeida Guimarães, INFOCAPES, 2002a, p.55, grifos meus).

Pode-se dizer que todos esses movimentos fazem parte da lógica neoliberal, em que a ênfase se dá na concorrência e competição, características da governamentalidade neoliberal, sendo “preciso circular pelos nódulos da rede, e ficar parado é sinal de fracasso” (KLAUS, 2011, p.201). Nessa lógica, é preciso estar sempre em movimento, e os que não estão preparados para essa competição ficarão à margem do status e financiamento envolvidos nesse sistema de avaliação.

Cada área do conhecimento deveria estabelecer o seu próprio QUALIS, que, como é de se esperar, deve variar de área para área de acordo com suas características. Como foi apresentado ao CTC, o QUALIS mostra um dos aspectos do processo avaliativo, que é a produção científica ou a produção

<sup>76</sup>Cabe destacar que o Qualis Livros foi utilizado pela área de Educação para avaliação pela primeira vez no triênio 2004-2006 e fazia a classificação de editoras (nos parâmetros de classificar o veículo, como no caso dos periódicos); embora destacando ter consciência de que não era a metodologia adequada, a área optou por fazê-lo dessa maneira sob pena de não ter esse tipo de publicação, tão relevante, contada na avaliação (BRASIL, 2007).

intelectual, e indica como a área qualifica essa produção. Conforme a Ata da 67 Reunião do CTC, a escala de notas trouxe ao Conselho a atribuição fundamental de homogeneizar critérios, e o trabalho que vem sendo feito desde 1998 deve permitir que se tenham cada vez mais explicitadas as características especiais das áreas, de tal maneira que se possam comparar resultados e concluir que algumas áreas não terão grau 5 porque não cresceram até aí, e que outras não terão graus 6 e 7 porque ainda não têm inserção internacional adequada (Luiz Rodolpho R. G. Travassos, INFOCAPES, 2002a, p.58).

Conforme mencionado, a internacionalização não pode ser descolada da questão da produção intelectual, e o critério de excelência referente à internacionalização definido pelo CTC para avaliar os programas em 2001 foi o de produção publicada em periódico internacional.

Na sequência, sistematizei alguns excertos dos relatórios – dos consultores estrangeiros que estiveram no Brasil em 2002 para avaliar o novo modelo de avaliação da CAPES – sobre a produção intelectual.

Quanto ao fato de a publicação qualificada ser um fator central no sistema de avaliação, os consultores disseram que,

Pelos relatórios solicitados aos programas, pela formulação dos indicadores intermediários e pelos pesos dados aos indicadores finais, o modelo da CAPES caracteriza-se como “centrado na pesquisa e em sua excelência” (os dados objetivos que realmente contam são os que se referem à pesquisa; por meio de critérios baseados no QUALIS – tipicamente acadêmicos – pretende-se medir o valor das publicações) (INFOCAPES, 2002, p.10).

A comissão demonstrou uma atitude positiva em reconhecer que a excelência de um programa está correlacionada com a excelência das publicações científicas e à frequência de publicações em periódicos internacionais. A conclusão do programa “Qualis” será um importante avanço no sentido de categorizar as distintas publicações (INFOCAPES, 2002, 17).

O excerto a seguir diz respeito ao fato já referido na seção anterior da equivalência entre áreas relacionadas com os critérios de publicação.

Utilizar os mesmos critérios para todas as subáreas pode causar uma série de problemas, pois há diferenças objetivas entre elas na medida em que tendem a focar problemas locais ou nacionais mais do que internacionais. Publicar tais resultados em revistas internacionais pode ser muito difícil. Neste sentido as comissões deveriam ter um pouco mais de flexibilidade (INFOCAPES, 2002, p.17).

Sobre a fala a seguir, em que o avaliador aponta a necessidade de estímulo para que os periódicos se internacionalizem, destaco os movimentos em relação à produção intelectual

que ocorreram em 2008 com a mudança dos critérios do Qualis. Esses movimentos serão apresentados na primeira seção do quarto capítulo, mas adianto que ocorreram várias iniciativas para que os periódicos brasileiros alcançassem a internacionalização. Relembro que estes excertos aqui tratam de uma visita internacional ocorrida em 2002 para avaliar o novo modelo de avaliação implementado em 1998, com os dados consolidados em 2001, e que os movimentos que citei de indução da internacionalização dos periódicos vão ocorrer de maneira mais intensa na década de 2000.

Observa-se que são muito poucas as revistas brasileiras que estão classificadas na categoria internacional 1 do QUALIS. São necessárias políticas de estímulo para que um maior número de revistas brasileiras passem para as categorias internacionais. Deve-se incrementar a participação de investigadores do exterior em revistas brasileiras (talvez com ênfases ‘latino- americanas’) e tornar comum o uso do inglês e do português, indistintamente (INFOCAPES, 2002, p.30).

A CAPES deveria reforçar o critério de que nos programas que aspiram à nota 6 ou 7 deveria ser normal a publicação em revistas estrangeiras. Afinal, a CAPES há décadas manda centenas de estudantes para o doutorado no exterior. Onde estão suas vozes num mundo globalizado em que é crescente o discurso internacional (INFOCAPES, 2002, p.28).

No próximo excerto, entra a questão de que o sistema de avaliação centrado na publicação pode ainda se intensificar muito, como questiona um avaliador da comissão internacional. No critério publicação, sempre se pode aumentar a exigência de número de artigos publicados ou definir como padrão mínimo o uso de métricas internacionais, como indexação e índice de citações estrangeiros. Como já citei, vários movimentos ocorreram no período posterior ao recorte temporal, de maneira que em 2008 o novo Qualis não diferencia mais periódicos estrangeiros de nacionais, e a medição do fator de impacto vai tornar-se central em várias áreas no novo modelo.

Será que o atual sistema de avaliação vai estabelecer, digamos por dez anos, uma nova e elevada base mínima de qualidade para as universidades brasileiras – uma espécie de elevação do patamar nacional? E depois reservar a nota sete à produção acadêmica internacional e deixar que as implicações disso mexam no inteiro sistema? (INFOCAPES, 2002, p.28).

Outro importante movimento que acontece nesse período é a implementação do Portal de Periódicos da Capes. O portal foi lançado em novembro de 2001 como política de acesso à informação para insumo da pesquisa científica. Outro objetivo do portal foi diminuir as diferenças regionais entre programas do país. Uma característica que o portal não conseguiu extinguir foi a diferença entre áreas, como observo a seguir.

A partir de então [da implementação do Portal] seria publicação via eletrônica, democrática, universalizadora, atendendo de norte a sul, de leste a oeste e a todos. Isso é sensacional, e para mim é o instrumento mais efetivo de combate a essas tais disparidades no âmbito da pós-graduação. É realmente muito importante. É fato que ainda existem áreas que não estão cobertas, e áreas que estão cobertas de forma precária, como as humanidades. Agora, é importante ter presente que isso não acontece porque a CAPES quer assim, e sim porque é extremamente segmentada a oferta de periódicos nessas áreas. Temos um editor, uma revista, outro editor, mais três revistas, e para a CAPES comprar uma ou mil, o trabalho é o mesmo e as exigências também. Do ponto de vista de trabalho, existe a disposição de fazer todo o trabalho que for necessário. Muitas vezes, o editor não está disposto a vender e atender todas as exigências que as normas e a legislação impõem a ele. A disposição do editor é proporcional ao tamanho do contrato. Isso vai merecer um tratamento muito particular. E eu antevejo que o caminho para uma cobertura satisfatória vai ser lento por conta dessa característica (Luiz Valcov Loureiro, INFOCAPES, 2002a, p.22).

Minha intenção nesta subseção foi mostrar a centralidade que a produção intelectual assumiu dentro do novo modelo. Alguns autores (BIANCHETTI, VALLE, PEREIRA, 2015; HORTA, MORAES, 2005; 2009; KUENZER, MORAES, 2005) citam-na como o que realmente diferencia no processo de avaliação e destacam o produtivismo acadêmico que o novo modelo de avaliação da Capes inseriu no meio acadêmico. Essas questões foram intensificadas com o novo Qualis implementado em 2008, de maneira que outras questões também entraram em cena, como a indução da internacionalização dos periódicos e a questão da ética das publicações. Esses assuntos serão tratados brevemente na primeira seção do próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV – REGISTRANDO ALGUNS ACHADOS

A escrita acadêmica não é apenas um modo de apresentar dados ou resultados, é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística. Verdadeiramente, é no momento da escrita que se define o trabalho acadêmico, que cada um encontra a sua própria identidade como investigador (NÓVOA, 2015, p.17).

Neste capítulo, pretendo retomar alguns pontos do modo como a pesquisa se constituiu e, ao utilizar esse excerto de abertura, penso em minha caminhada durante o processo de escrita desta dissertação.

Ao descrever minha trajetória profissional na primeira seção do Capítulo I, realizei um movimento de lembranças, mas também de descobertas, de constituir perguntas relacionadas com as experiências guardadas nas gavetas de minha memória profissional. Ao percorrer as disciplinas do mestrado, fui aos poucos abrindo essas gavetas e descobri então que havia tantas outras perguntas que podiam ser feitas. Quando passei por esse processo, visualizei uma rede, uma trama, que liga as perguntas, minha trajetória e o interesse de pesquisa, e assim, entre os avanços e recuos das leituras, em cima de muitas reflexões nas reuniões com minha orientadora, consegui esboçar o tão esperado problema de pesquisa.

Relembro também que, entre a proposta de dissertação e a análise dos documentos selecionados como material empírico naquele momento, aconteceram vários (des)caminhos que levaram a alguns deslocamentos.

Ao escrever a seção de *Caminhos metodológicos*, cerquei-me de autores que foram me mostrando que caminho seguir. Esses autores, junto com minha orientadora, apresentaram-me Foucault e a possibilidade de trabalhar com um autor tão fecundo. É nessa seção que trabalhei com conceitos e olhares que para mim eram até então desconhecidos, mas destaco a escolha da genealogia e da governamentalidade como ferramentas analíticas.

Nesse momento, também entendi que existia a necessidade de compreender algumas questões para seguir adiante. Assim, surgiu meu segundo capítulo, com referenciais que me deram suporte para compreender parte da trama na qual meu estudo se inscreve. O preenchimento das gavetas foi-se dando aos poucos, e em vários momentos durante a escrita retomei leituras que já havia realizado, mas que me deram respostas diferentes nos também diferentes momentos de meu percurso. Precisava entender as metanarrativas da Modernidade, em que a razão e o progresso científico tornam a ciência tão asséptica e fechada em si, válida somente se referendada pela academia, assuntos que tratei na primeira seção do segundo

capítulo. A segunda seção do Capítulo II, que tem por tema *Governamento pelos números*, surgiu no desenrolar da primeira seção, pois então compreendi que, na Modernidade, entre tantos novos saberes que foram necessários para regular a vida dos indivíduos, a estatística se coloca como um saber central. Ainda nessa seção, apresentei o conceito de performatividade e fiz algumas discussões acerca do neoliberalismo; os documentos e autores utilizados nessa seção deram grande suporte às discussões durante a análise do *corpus* empírico.

No meu terceiro capítulo, que se constituiu como capítulo analítico, as duas primeiras seções foram dedicadas a um resgate do surgimento da universidade, da pós-graduação e da Capes. Tentei compreender em que contexto se desenvolveram no Brasil e como o que acontecia no mundo naquele período influenciou o modelo adotado pela pós-graduação e pela Capes. Esse movimento de entender a conjuntura de onde emerge, principalmente, a pós-graduação foi muito importante, permitindo-me uma imersão em documentos que já deram pistas sobre a avaliação, que se intensificou na década de 1990. Na terceira, quarta e quinta seções, apresentei excertos do material empírico e discussões sobre o modelo de avaliação da pós-graduação desde sua implantação até meados da década de 1990, quando ocorreu uma mudança no sistema. A quinta e sexta seção apresentam discussões e excertos do material empírico sobre o novo modelo de avaliação, implementado em 1998, e foi desdobrada em uma subseção, que trata da centralidade da produção intelectual e da emergência do Qualis. Relembro que, ao apresentar minha trajetória, um dos “incômodos” no meu fazer diário era o produtivismo instaurado na academia, o que me motivou a investigar esse assunto. Embora tenha ocorrido um deslocamento no problema de pesquisa e tenha olhado para a avaliação da pós-graduação pela Capes de maneira mais abrangente, também não podia deixar o olhar para a produção intelectual de lado, e pude compreendê-la no contexto dos “delírios avaliatórios” (VEIGA-NETO, 2012).

Neste quarto capítulo, além de retomar, de forma pontual, alguns (des)caminhos da pesquisa, construí mais duas seções. Na primeira, apresento algumas pistas e desdobramentos do novo modelo de avaliação da pós-graduação e, na segunda seção, tento retomar alguns marcos do modelo de avaliação que mapeei ao longo da escrita da dissertação, com o intuito de tecer algumas palavras finais.

#### **4.1 Notas sobre o desdobramento do novo modelo de avaliação da pós-graduação brasileira**

Devemos nos perguntar: por que escrever e publicar? Por que nos submeter à pressão produtivista sem questionar seus fundamentos? Por que aceitar que as estruturas burocráticas determinem o que devemos fazer das nossas vidas? Afinal, para que servem tantos artigos “científicos”? Em que consiste o caráter “científico”? Na mera obediência dos padrões normativos? Quais as consequências da corrida pelos números em nossas vidas, na relação com os nossos alunos e colegas de trabalho? Qual a cultura que contribuimos para fortalecer quando simplesmente nos adaptamos e aceitamos as regras e normas como se fossem inexoráveis? [...] Sabemos como essas coisas funcionam. Se questionarmos, nos jogam na cara o argumento de que os que estão nas estruturas que determinam as normas que direcionam a vida acadêmica são nossos pares. Além de não contestar o poder burocrático, ainda querem nos responsabilizar por sua permanência. A necessidade de critérios para a avaliação das atividades no campus não justifica a camisa-de-força do poder burocrático. A exigência de mais e mais produção científica produz deformações e estimula atitudes anti-éticas e abusivas (SILVA, 2009, p.4).

Ao iniciar esta seção, lembro que, entre a qualificação do projeto de dissertação e a dissertação, ocorreu um deslocamento no recorte temporal da investigação. Mesmo definindo o fim do recorte temporal da pesquisa em 2002, havia levantado muitas informações posteriores a essa data. Esta seção pretende apresentar, de maneira muito pontual, alguns acontecimentos relacionados com a avaliação da pós-graduação após o final do recorte temporal, dando ênfase à centralidade da produção intelectual. Para tal, reproduzirei nesta seção alguns trechos desses achados, destacando que não se constituíram em material empírico, mas são movimentos que podem ser desdobrados em estudos posteriores, bem como podem provocar o leitor a seguir pensando sobre o assunto, e por isso é que essas considerações aparecem no “fechamento” do trabalho.

Um primeiro aspecto que gostaria de citar foi a mudança que ocorreu no Qualis em 2008; do mesmo modo que a avaliação, ele passou a não diferenciar mais, de forma que precisou ser revisto. Antes de 2008, os periódicos podiam ser classificados em Internacional, Nacional e Local e com classificações de qualidade em A, B ou C. No novo modelo, foi retirada a diferenciação entre Internacional, Nacional e Local, e periódicos nacionais e estrangeiros seriam classificados com os mesmos critérios, distribuídos em sete estratos, sendo: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Várias críticas surgiram ao novo modelo, e até áreas

que tinham seus periódicos consolidados e muito bem classificados no modelo anterior tiveram seus periódicos rebaixados na nova escala. O novo Qualis deveria seguir as seguintes orientações, segundo uma resolução do CTC de abril de 2008 que deliberou a alteração<sup>77</sup>:

- 1.Cada área deve definir o que considera periódico;
  - 2.Para enfatizar o caráter classificatório do Qualis, as áreas devem povoar significativamente pelo menos cinco dos sete estratos;
  - 3.Recomenda-se que haja um diferença expressiva entre os pesos atribuídos aos vários estratos;
  - 4.Cada área deverá apresentar em seu documento os critérios pelos quais define cada estrato (fator de impacto, índice H ou outros modos de mensurar sua qualidade). Destaca-se a necessidade de povoar os dois estratos superiores (A1 e A2) de maneira particularmente criteriosa;
  - 5.Nas grandes áreas em que for possível e, em especial, naquelas em que já é tradição, como as Engenharias e Saúde, que se mantenha a política de um Qualis único ou de um Qualis com regras únicas; e
  - 6.Recomenda-se que, pelo menos no interior de cada grande área procure-se formular regras de Qualis mais próximas entre si, mas sem depreciação das áreas que têm maior tradição de publicação em periódicos ou sobrevalorização daquelas que ainda têm pouco volume nesse campo; portanto, um periódico pode obter notas diferentes em distintas áreas.
- Para evitar superpovoamento dos estratos superiores, foram estabelecidas as seguintes restrições de frequências das classes:
- 1.A quantidade de periódicos nos estratos A1 e A2 deve ser inferior a 25% do total de periódicos;
  - 2.O número de periódicos A2 deve ser superior ao número de periódicos A1 e;
  - 3.A soma dos periódicos A1, A2 e B1 deve ser inferior a 51% do total de periódicos (CAMPOS, 2010, p.489).

Destaco nesse novo Qualis a explicitação da regra dos 25%, o que vai formar a curva normal de distribuição dos periódicos dentro dos estratos, que já tratei durante o estudo, relacionando com os aspectos da norma. Sobre as críticas ao novo Qualis, trago uma fala de Jorge Guimarães, que na época estava na presidência da Capes:

“Estão reclamando deles mesmos”, disse ao jornal “O Estado de S. Paulo” o presidente da Capes, Jorge Guimarães, ao comentar as críticas feitas ao Qualis por setores da comunidade científica. Ele ressaltou que os novos critérios foram discutidos com representantes da academia. “Foi uma decisão dos pares, não da diretoria (da Capes)”. Guimarães afirmou não concordar com algumas mudanças como a limitação de revistas que podem ser classificadas num determinado estrato. Porém, a decisão já foi tomada. “Não vamos mexer nos critérios, porque não precisa”, disse (RANKING, 2009, p.A13).

Ainda sobre o novo Qualis, a revista *Pesquisa Fapesp* divulgou uma matéria com o título “A escala da discórdia”, onde afirma que o “denominador comum das críticas vincula-se ao peso exagerado que o fator de impacto passa a ter na classificação da Capes e seus

---

<sup>77</sup>Não obtive acesso ao documento citado; esses dados foram garimpados em outros documentos.

efeitos sobre publicações mal avaliadas – é previsível que elas passem a ser evitadas pelos pesquisadores e tenham ainda mais dificuldade em se consolidar” (MARQUES, 2009, p.32). Nessa matéria, é ainda citado o grande risco que os periódicos brasileiros correm no novo modelo Qualis, quando o perigo é “a condenação de publicações importantes, mal avaliadas por razões que vão de periodicidade irregular à escassez de recursos. É razoável supor que elas sejam menos procuradas por pesquisadores de peso e mergulhem num círculo vicioso de perda de prestígio” (MARQUES, 2009, p.34). Saliento, ainda, que na matéria foi citado que geralmente a periodicidade irregular está relacionada à escassez ou ao corte de recursos por agências de financiamento, colocando os periódicos brasileiros em um círculo vicioso de falta de procura por parte de autores e não-visibilidade.

Dentro da perspectiva de os periódicos brasileiros entrarem num círculo vicioso, parece-me que a mudança no Qualis e o fato de os periódicos brasileiros terem sido rebaixados na nova classificação levaram a uma corrida para internacionalizar os periódicos brasileiros. Nesse sentido, pude identificar alguns movimentos.

Um deles foi a alteração dos critérios do SciELO<sup>78</sup> para a admissão e permanência dos periódicos em sua plataforma. Esses critérios levam à necessidade de os periódicos indexados na base SciElo adotarem alguns parâmetros internacionais, por exemplo, o aumento de artigos escritos em inglês (MARQUES, 2015).

Outro movimento que identifiquei alinhado à perspectiva de internacionalização dos periódicos foi uma reunião, realizada em 2014, entre a Capes, cerca de 60 representantes de revistas científicas brasileiras e cinco *publishers* especializados na área científica (Elsevier, Emerald, Springer, Wiley e Taylor & Francis). O objetivo dessa reunião foi anunciar um projeto de internacionalização de revistas científicas brasileiras. Esse projeto se consolidaria mediante um edital para contratar um dos *publishers* que apresentaram suas propostas na reunião e beneficiaria cerca de 100 revistas científicas brasileiras. Na reunião, foi destacado o fato de que naquele momento 40 periódicos brasileiros já eram editados por *publishers* especializados internacionais (BRASIL, 2014; TUFFANI, 2014). Essa iniciativa da Capes foi muito criticada, tendo sua legalidade contestada, o que levou o MEC a emitir uma nota negando a abertura do edital pela Capes (TUFFANI, 2014a). Destaco que essa perspectiva de

---

<sup>78</sup>A biblioteca SciELO é um programa especial da FAPESP, lançado em 1997, a que se atribui um aumento da qualidade de publicações científicas do país. Periódicos só são admitidos na coleção depois de passarem por crivos que atestam sua seriedade, como a existência de corpo editorial qualificado, a assiduidade da publicação e o cumprimento de normas técnicas que regem a comunicação científica internacional. Ao estimular as publicações a seguirem normas de qualidade, o programa SciELO ajudou muitas delas a qualificar-se para integrar bases de dados internacionais (MARQUES, 2015, p.1).

internacionalização se alinha também a um movimento de mercadorização das publicações, por meio da gestão da publicação por grandes editoras, geralmente internacionais, que cobram grandes quantias para realizar todo o processo editorial, podendo cobrar acesso e em alguns casos cobrar uma taxa dos autores para a publicação de artigos.

Também ressalto uma matéria publicada na revista *Pesquisa Fapesp* em 2012, com uma entrevista do editor do periódico brasileiro *Clinics*, Mauricio da Rocha e Silva. Na matéria, o editor explica como tirou o periódico da invisibilidade e o fez ocupar um papel de destaque com o aumento do Fator de Impacto. Ele cita vários movimentos para o periódico alcançar a visibilidade, e gostaria de apontar algumas falas da entrevista. Ele descreve o motivo da invisibilidade dos periódicos brasileiros dizendo que “havia uma postura xiita da comunidade científica brasileira de querer publicar artigos em português [...] a língua da ciência é o inglês” (MARCOLIN; ZORZETTO, 2012, p.30). Ao ser questionado sobre a mudança de nome do periódico, ele explica: “pensei em *Clinics*, descobrimos que o nome estava vago e registramos. Só depois descobrimos os benefícios colaterais. Não ter nome que denuncie a origem terceiro-mundista faz bem para o fator de impacto e para pedir artigos” (MARCOLIN; ZORZETTO, 2012, p.30).

Na sequência das falas, gostaria de salientar outro aspecto que se encontra nos círculos de discussão no meio acadêmico, que é a ética em pesquisa. Poderia citar a expressão “salame science”, que consiste em publicar dados da pesquisa “fatiados” para gerar mais artigos, as citações cruzadas, a autocitação ou ainda os periódicos predatórios, que seguem a linha do “pagou, publicou”.

Alinhado aos assuntos acima tratados, gostaria de apresentar um esquema de citação cruzada descoberto pela Thomson Reuters, responsável pelo JCR, que publica o FI. O esquema foi descoberto em 2013, e entre os periódicos estavam quatro títulos brasileiros, que foram temporariamente suspensos do JCR. Um desses periódicos é o acima mencionado *Clinics*. Sobre o episódio, destaco uma das tantas notícias publicadas na mídia: “Editor da *Clinics*, Maurício Rocha e Silva foi afastado do cargo, alegando ao periódico *Nature* que o esquema derivou da frustração com os critérios da Capes, cujas políticas de ranqueamento baseadas no FI dificultariam o crescimento de revistas pequenas ou recém-lançadas, sempre preteridas pelos pesquisadores” (CRITÉRIOS, 2014, Não paginado).

Dentro dessa proposta, trago uma notícia veiculada na revista *Pesquisa Fapesp* em 2008 sob o título “Publique e fature”, a qual, após todas as discussões travadas neste estudo, penso que não necessita de explicações. Embora essa notícia ainda considere o Qualis antigo, ela dá o tom do ambiente produtivista da atualidade na pós-graduação.

Os docentes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) serão premiados com gratificações de R\$ 15 mil quando publicarem artigos nas revistas científicas Nature ou Science ao longo de 2008. O prêmio deverá ser aplicado obrigatoriamente em custeio ou em pesquisa. O objetivo da iniciativa, lançada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da instituição, é estimular a divulgação e internacionalização do conhecimento produzido na Unesp. Além do prêmio individual, o programa também dará incentivos às unidades universitárias e complementares que obtiverem o maior índice por publicação em revistas indexadas no SCI (Science Citation Index), na sigla em inglês e em periódicos classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (Capes) como Qualis Internacional A e B e Nacional A. Serão concedidos R\$ 400 mil às unidades universitárias e R\$ 20 mil às complementares (PUBLIQUE, 2008, p.21).

Por fim, relembro minha intenção inicial de olhar para os movimentos de resistência emanados da ANPEd em relação ao modelo de avaliação da Capes e, como já referi, penso que esse assunto pode ser foco de um estudo futuro. Durante a escrita do estudo, várias vezes levantei a questão de que parecia que, ao longo do processo de avaliação e sua consequente intensificação, as brechas para os movimentos de resistência estavam se tornando menores. Nesse sentido, destaco um Edital da ANPEd, publicado em 2014.

Está aberto a partir de hoje o edital de Premiação de Periódicos Qualis B2, B3 e B4 da área de Educação. O presente edital tem por objetivo apoiar e incentivar a editoração e publicação de 10 (dez) periódicos científicos brasileiros da área de Educação, por meio de propostas de dossiês temáticos constituídos de artigos e/ou ensaios, de forma a contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico dessa área de conhecimento (ASSOCIAÇÃO..., 2014, Não paginado).

As propostas aprovadas receberiam um valor de até R\$ 28 mil reais para cada periódico com o objetivo de custear a publicação de um número especial de cada periódico premiado.

Como já expliquei, minha intenção nesta seção não é aprofundar qualquer análise, e sim mostrar alguns desdobramentos do novo modelo de avaliação implementado em 1998. Dessa forma, acredito que muitos aspectos aqui tratados poderiam configurar-se em novos estudos.

## **4.2 Palavras finais**

Escreve apenas quando de todo não puderes deixar de fazê-lo. E sempre se pode deixar. A escrita ajuda-nos a conhecer nossos limites. Não há nada pior para um jovem investigador do que a incapacidade para pôr ponto final no seu trabalho, seja por uma atitude excessivamente autocrítica, seja pela busca de uma perfeição ilusória, seja pelo receio da exposição pública, seja pela mistura de tudo isso. O dilema só se resolve no dia em que percebermos que não há texto perfeito, nem definitivo, no dia em que sentirmos, na nossa escrita, que temos alguma

coisa de importante e de significativo para partilhar com os outros (NÓVOA, 2015, p.17).

Com o intuito de analisar quais deslocamentos, continuidades e descontinuidades foram produzidos no governo pelos números da produção intelectual no processo de avaliação da pós-graduação realizado pela Capes desde sua emergência, em 1975, até o ano de 2002, utilizei como material empírico três boletins informativos da Capes, o InfoCapes e uma publicação em comemoração aos 50 anos da Capes, com entrevistas de seus dirigentes e funcionários. Adotar um olhar genealógico para a realização da pesquisa permitiu-me compreender como a avaliação se naturalizou na pós-graduação. Não se trata de tecer uma crítica ao modelo, mas de tentar entender como esse modelo que hoje consideramos uma verdade se constituiu dessa maneira. A governamentalidade como ferramenta analítica possibilitou-me definir as lentes com as quais analisei de que forma se dá o governo das condutas no modelo de avaliação da pós-graduação e quais foram as tecnologias de governo que a Capes colocou em operação ao longo do recorte temporal para que a avaliação se tornasse central e tão produtiva.

Sendo assim, nesta seção, tento apresentar os principais achados que fui mapeando ao longo da análise, os quais destaco a seguir:

- Embora a Capes tenha sido criada em 1951, é com a legislação sobre o ensino superior aprovada no final da década de 1960 que a pós-graduação se fortaleceu e cresceu no Brasil. Esse movimento já aconteceu durante o governo militar, quando o ideal de desenvolvimento econômico estava alinhado ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, sendo a pós-graduação essencial para isso. Esse olhar que aconteceu no Brasil nesse momento alinha-se também ao movimento após a Segunda Guerra empreendido pelos Estados Unidos pelo desenvolvimento dos “países subdesenvolvidos”. Destaco ainda, no período, a criação dos mecanismos internacionais, principalmente a USAID, que na segunda metade da década de 1960 realizou diversas análises do ensino no Brasil, inclusive do ensino superior. Sobre o período, relembro também o olhar para a educação como investimento, característica da Teoria do Capital Humano, que na década de 1990 vai tornar-se um valor social;

- A análise apontou que, entre os anos de 1974 e 1979, durante a gestão de Darcy Closs na presidência da Capes, ocorreu um grande crescimento na pós-graduação, e em 1975<sup>79</sup> é realizada a primeira avaliação de cursos. Essa primeira avaliação foi atrelada à concessão de bolsas, de maneira que os cursos que não informavam os dados solicitados pela Capes não

---

<sup>79</sup>Como já referi, nos documentos oficiais da Capes não há precisão sobre a data da primeira avaliação de cursos, podendo aparecer, de acordo com o documento, os anos de 1975, 1976 ou 1977 como o início do processo de avaliação.

recebiam mais bolsas. Os documentos apontam que alguns cursos apresentaram resistência em fornecer os dados, mas, ao entenderem que seriam penalizados se não o fizessem, passaram a participar do processo. A construção dessa primeira avaliação aconteceu quando a Capes fez um levantamento de cursos em 1973 e verificou que o processo para concessão de bolsas era realizado através de análise individual de cada caso, sem critérios padronizados. O presidente Darcy Closs criou um Comitê de Assessores para analisar os pedidos de bolsas com base em alguns critérios mínimos, como: qualificação do corpo docente, produção intelectual, número mínimo de créditos e análises das teses e dissertações dos cursos. Assim, em 1975, os cursos que não informassem esses dados mínimos não tinham suas bolsas concedidas. Nesse período ocorre a criação de um Grupo Técnico Científico, o GTC, com representantes de outras agências financiadoras, como Finep e CNPq, de maneira que as bolsas e o financiamento dessas agências só seriam concedidas de acordo com a validação que a Capes daria aos cursos a partir do início do processo de avaliação. Os números da produção intelectual já apareceram como critério nesse primeiro momento da avaliação;

- O período que seguiu, na gestão de Cláudio de Moura e Castro na Capes (1979-1982), aponta que, após o grande crescimento dos cursos e pedidos de bolsas que ocorreu na gestão anterior, era necessário fazer uma “calibragem” na pós-graduação. Essa gestão é apontada como a da sistematização da avaliação, e nesse período começa uma “campanha da qualidade”. Algumas falas de Cláudio de Moura e Castro sobre o período são emblemáticas sobre o tom que a avaliação tomou já nesse momento; ele chegou a dizer que ia “acabar o balcão”, que a pós-graduação deveria ser “a mais pura meritocracia”. Nesse período, ocorre a informatização de alguns processos, e começam a ser solicitadas aos cursos também amostras da produção intelectual. Além disso, é realizada uma previsão econométrica pelo então presidente e um assessor da Capes, sendo que o objetivo era verificar se as notas dadas pelos consultores poderiam ser descritas por uma equação. Também marcante nesse período é o fato de que os resultados da avaliação eram fechados, e somente os cursos que recebiam nota A sabiam de sua situação, mas o *Estado de São Paulo* teve acesso aos resultados e publicou uma lista com os cursos mal avaliados. Esse episódio é emblemático, pois deu início ao processo de divulgação dos resultados, sendo apontado por Cláudio de Moura e Castro como responsável pelo fortalecimento do processo de avaliação em função da visibilidade. Pude verificar que nesse período foram implementados também mecanismos que vinculavam recursos para manutenção dos cursos e auxílio à pesquisa, além das bolsas de estudo, ao bom resultado na avaliação. No período, os critérios de avaliação baseados na produção intelectual

verificavam o número de publicações em periódicos nacionais e internacionais e o número de comunicações no país e no exterior;

- A gestão seguinte na Capes, com Edson Machado de Sousa na presidência (1982-1989), foi apontada como o momento da necessidade de construção de métricas para dar suporte ao processo de avaliação implementado nas gestões anteriores. É aí que se dá a construção do “algoritmo do Bira”. Pelo que pude apurar, esse algoritmo permitiu, além da distribuição automática de financiamento para os cursos com melhores notas, a identificação e o financiamento dos cursos com potencial. Nesse período, mediante a descrição dos conceitos dos cursos, de A a E, percebe-se o papel da produção intelectual dentro da avaliação, de maneira que um curso A deveria apresentar uma produção intelectual relevante, um curso B e C não estariam apresentando produção intelectual significativa e um curso D e E seriam os que apresentassem uma produção intelectual reduzida. Lembro que nesse período existia comparabilidade somente dentro de cada área;

- O período seguinte foi de instabilidade na Capes, que foi extinta e recriada em um período de um mês. Cinco dirigentes estiveram à frente da agência no período de 1990 a 1994, quando também acontece uma informatização mais pesada na Capes. Pude verificar que nesse período ocorre o saturamento do sistema de avaliação, sendo apontado que a maioria dos cursos já se encontrava classificada nos conceitos A e B e que o processo já não discriminava mais a “qualidade”. Esse saturamento levou a uma mudança no sistema de avaliação, que foi implementada na gestão seguinte. Sobre a produção intelectual, reproduzo um excerto de Eunice Durham, que dirigiu a Capes de 1992 a 1994, onde ela fala sobre sua gestão:

Fui muito criticada por insistir no critério da produtividade. A congregação da Faculdade de Filosofia da USP chegou a me interpelar, mandando uma carta malcriadíssima, onde dizia que eu estava interferindo na autonomia universitária. E até tive uma discussão áspera com a congregação, quando disse: “Não sou eu que estou interferindo na autonomia universitária, vocês é que estão interferindo na autonomia da Capes. Suas bolsas, vocês usem como quiserem, mas as da Capes têm o uso determinado pela Capes” (Eunice Ribeiro Durham, BRASIL, 2002, p.125).

- Na gestão de Abílio Afonso Baeta Neves (1995-2002), foi implementado o novo sistema de avaliação, em 1998. Nesse período, duas comissões internacionais vieram avaliar o modelo de avaliação da Capes, em 1997 e 2002. Destaco o trabalho realizado por um funcionário da Capes de sistematizar, ao longo da década de 1980 e 1990, sugestões nos documentos de área, onde já pude verificar a preocupação com a aferição da qualidade dos periódicos. Entre as mudanças no sistema de avaliação, a partir da leitura dos documentos,

posso apontar o parâmetro de equivalência, a internacionalização, a criação do Qualis e a alteração no papel do CTC. O CTC passou a ter o papel de “supervisionar” as avaliações realizadas pelas comissões de áreas, questionando os resultados e, algumas vezes, modificando conceitos. A equivalência levou cada área a defender seus critérios frente a outras áreas dentro do CTC. No novo modelo de avaliação, as notas 6 e 7 foram reservadas para cursos com padrão de excelência internacional, e, ao final do triênio 1998-2000, quando os dados da avaliação já consolidados pelas áreas no ano de 2001 foram para o CTC, este criou um parâmetro para medir a inserção internacional do programa, com base exclusivamente na produção intelectual internacional. Pude verificar que nesse período a produção intelectual já se apresentava como central no modelo de avaliação, assim como o Qualis.

Tendo retomado esses aspectos que acredito ser importantes, gostaria de tecer algumas considerações. Destaco mais uma vez que minha intenção não foi dizer se o modelo de avaliação da pós-graduação realizado pela Capes é bom ou ruim, mas, ao dar visibilidade aos ditos sobre a avaliação, e utilizando como lente a governamentalidade neoliberal, penso ter achado algumas pistas para entender como chegamos a esse modelo que dá tanta importância à avaliação na atualidade na pós-graduação, de maneira que tal entendimento pode nos permitir contestar essa forma de ser e estar no mundo. Veiga-Neto diz que “é de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder” (2004, p.47). Desse modo, gostaria de levantar algumas impressões minhas sobre o modelo.

Antes de trabalhar nos documentos do material empírico, entendia que a cultura de avaliação se intensificaria na década de 1990. Sim, pude verificar isso; a avaliação empreendida pela Capes intensificou-se no novo modelo, implementado em 1998, mas me chamou a atenção que já na década de 1970, ao iniciar seu processo de avaliação, a Capes tinha preocupação com vários aspectos ligados a essa cultura de avaliação, o que aconteceu nos outros níveis educacionais somente na década de 1990. É claro que alguns desses aspectos se intensificaram nos anos 1990, dentre eles, resalto a meritocracia, o foco no desempenho, a performatividade e a competição. Para exemplificar essa lógica, cito o ranqueamento dos cursos que a avaliação da pós-graduação possibilitou desde o início e que nos outros níveis educacionais aconteceu na década de 1990, tendo emergido fortemente no ambiente

universitário no ranqueamento de instituições em nível mundial somente depois dos anos 2000.

Penso que este trabalho, a partir de sua dimensão crítica e pelo entendimento que permitiu sua construção de que o único *a priori* é o *a priori histórico*, trouxe contribuições importantes para minha atuação profissional.

Como reproduzi no excerto de abertura desta seção, “não há nada pior para um jovem investigador do que a incapacidade para pôr ponto final no seu trabalho” (NÓVOA, 2015, p.17). Acredito ter chegado a hora de pôr o ponto final. Sempre fica a sensação de que poderia ter se feito mais, aprofundado algumas discussões, conversado com outros autores. Porém, creio que o ponto final não é o fim. Meu processo de investigação, alinhado à perspectiva e aos autores que adotei no estudo, suscitou-me neste momento mais perguntas do que respostas. Sendo assim, coloco o ponto final, mas com a aspiração de que as discussões aqui apresentadas possam de alguma maneira contribuir para problematizar a forma como vivemos hoje dentro da pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. 111p.
- AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.57-71, maio/ago. 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Edital de premiação de periódicos Qualis B2, B3 e B4 da área de educação*. Rio de Janeiro: ANPED, 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/edital-de-premiacao-de-periodicos-qualis-b2-b3-e-b4-da-area-de-educacao>>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- ATCON, Rudolph P. *Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira: estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura*. Rio de Janeiro: MEC, 1966. 124p.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-55, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077004.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- BARRETO, Francisco César de Sá. O futuro da pós-graduação brasileira. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (Org.). *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: edUSP, 2006. p.157-176.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. 334p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. 140p.
- BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.15-99.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. Desafios e dilemas da gestão e da avaliação da pós-graduação. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Org.).

*Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.1-13.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. *O fim dos intelectuais acadêmicos?* induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015. 124p.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Cooperação científica internacional e a criação da Capes. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Colombia, n.61, p.117-140, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a06>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BORDAS, Merion Campos; ANDREOLA, Balduino Antonio. Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.2, p.299-320, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15909/9482>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 5.ed. Campinas: UNICAMP, 1996. 96p.

BRASIL. Decreto n. 29.741 de 11 de julho de 1951. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1951. Seção 1, p. 10425. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BRASIL. *Lei n.5540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Não paginado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)> . Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *A criação*. Brasília: CNPq, [2014?]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área 2001*. Brasília: CAPES, 2001. Área de Avaliação: Educação. Não Paginado. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2000\\_038\\_Doc\\_Area.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2000_038_Doc_Area.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Capes, 50 anos*. Brasília: CAPES, 2002. 343p.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área 2004*. Brasília: CAPES, 2004. Área de Avaliação: Educação. Não Paginado. Disponível em:

<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2003\\_038\\_Doc\\_Area.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2003_038_Doc_Area.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2005-2010*. Brasília: CAPES, 2005. 262p.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área 2007*. Brasília: CAPES, 2007. Área de Avaliação: Educação. Não Paginado. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc\\_areas\\_triennial\\_2007/2007\\_Educacao\\_Aval2004-2006.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_triennial_2007/2007_Educacao_Aval2004-2006.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Perguntas mais frequentes: Qualis*. Brasília: CAPES, 2007a. Não Paginado. Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20151226150023/http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/FAQ\\_Qualis\\_2007.pdf](https://web.archive.org/web/20151226150023/http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/FAQ_Qualis_2007.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Capes: história e missão*. Brasília: CAPES, 2008. Não paginado. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Journal Citation Reports (JCR)*. Brasília: CAPES, 2009. Não paginado. Disponível em: <[https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pcollection&mn=70&smn=79&cid=94](https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pcollection&mn=70&smn=79&cid=94)>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Internacionalização da produção científica é tema de reunião do Portal de Periódicos*. Brasília: CAPES, 2014. Não Paginado. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7209-internacionalizacao-da-producao-cientifica-e-tema-de-reuniao-do-portal-de-periodicos>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Mestrado profissional: o que é?*. Brasília: CAPES, 2014a. Não Paginado. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Tabela de áreas do conhecimento/avaliação*. Brasília: CAPES, 2014b. Não paginado. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-34.

CAMPANHA. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.588

CAMPOS, José Nilson B. Qualis periódicos: conceitos e práticas nas Engenharias I. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v.7, n.14, p.477-503, dez. 2010.

CAPES vai manter o sistema de avaliação para pós-graduação. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 13 jun. 1982. Geral. p.21.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo*. São Paulo: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1994. 131p.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 2006. 172p.

CASTRO, Cláudio de Moura; SOARES, Gláucio Ary Dillon. Avaliando as avaliações da Capes. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.23, n.3, p.63-73, jul./set. 1983. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v23n3/v23n3a07.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477p.

CHASSOT, Attico. *A ciência através dos tempos*. 4.ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994. 191p.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.199-214.

CRITÉRIOS de produtividade na avaliação acadêmica levantam críticas sobre os rumos da ciência: retratação de artigos fraudulentos aumentou em 10 vezes desde 1975. *Zero-Hora*, Porto Alegre, 22 jul. 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/planeta-ciencia/noticia/2014/07/criterios-de-produtividade-na-avaliacao-academica-levantam-criticas-sobre-os-rumos-da-ciencia-4556579.html>>. Acesso em 16 jan. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n.977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.30, p.7-20, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.IV-XIV.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. P.219-216.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005. 142p.

DIAS SOBRINHO, José . Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A pós-graduação no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: USP/NUPES, 1996. 22p. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9608.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. *Tempo Social*, São Paulo, v.11, n.2, p.231-254, out. 1999. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20701999000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007. 419 p.

EWALD, François. *Foucault: a norma e o direito*. 2.ed. Lisboa: Vega, 2000. 226p.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.35-56, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.49-72.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. A tríade da publicação científica. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v.30, n.1, p.3-12, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n1/5037.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295p.

FOUCAULT, Michel. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p.7-31.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France: (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 134p.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 378p.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 (Ditos e Escritos, v.II). p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (Ditos e Escritos, v.IV). 390 p.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474p.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 572p.

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 (Ditos e Escritos, v.VI). p. 354-364.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 254p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 431p.

FROHLICH, Raquel. Governamentalidade e estatística na formação docente: implicações sobre a Prova Nacional de concurso para o ingresso na carreira docente. In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...Caxias do Sul*: ANPed, 2012. 11f.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 238p.

GATTI, Bernardete et al. O modelo de avaliação da Capes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.22, p. 137-144, jan./abr. 2003.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole*: o que a globalização está fazendo de nós. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.108p.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 16.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 353p.

HATTGE, Morgana Domênico. *Performatividade e inclusão no movimentos Todos pela Educação*. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.30, p.95-181, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 2 dez. 2014.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação: da área de educação à grande área de ciências humanas. In: BIANCHETTI,

Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 207-252.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.1, p.133-160, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

INFOCAPES: boletim informativo. Brasília: Capes, v.5, n.2, 1997.

INFOCAPES: boletim informativo. Brasília: Capes, v.10, n.1, 2002.

INFOCAPES: boletim informativo. Brasília: Capes, v.10, n.4, 2002a.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 2.ed.rev. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999. 107p.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

KNIGHTS, David; RICHARDS, Wendy. Sex discrimination in UK academia. *Gender, work & organization*, v.10, n.2, p.213-238, mar. 2003. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0432.t01-1-00012/full>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas da pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.93, p.1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015)>. Acesso em: 5 nov. 2014.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo: editora 34, 1994. 149p.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIVRO negro revela maus cursos de pós-graduação. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 jun. 1982. Geral. p.9.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, Porto Alegre, v.36, n.2, p.210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

LOPEZ BELLO, Samuel Edmundo; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saber estatístico e sua curricularização para o governmento de todos e de cada um. *Bolema*, Rio Claro, v.24, n.40, p.855-871, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291222113012.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988. 122p.

LYPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Gallimard, 1983. 204p.

MARCOLIN, Neldson; ZORZETTO, Ricardo. O segredo da visibilidade. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n.191, p.28-33, jan. 2012.

MARQUES, Fabrício. A escala da discórdia: novos critérios do Sistema Qualis, da Capes, recebem críticas da comunidade científica. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n.160, p.32-34, jun.2009.

MARQUES, Fabrício. Para ampliar o impacto: biblioteca SciELO lança diretrizes para internacionalizar sua coleção de revistas. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n.227, p.32-35, jan .2015.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.106, p.15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

MESTRADO e doutorado com avaliação baixa. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 11 set. 1983. Geral. p.22.

MORAES, Janaina; SARAIVA, Karla. A norma dos corpos holográficos. *Textura*, Canoas, n.26, p.102-117, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1331>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. São Paulo: Escala, 2007. 270p.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em Educação*, Porto, n.3, p.13-22, 2015. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003. 765p.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, maio/ago. 2009.

O LIVRO negro da pós-graduação. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1982. Geral. p.3.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.75, p.111-148, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

PRODUTO. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p.2305.

PROFESSORES e profissionais elegem as 10 melhores faculdades do Brasil. *Revista Playboy*, São Paulo, n.80, p.41-149, mar. 1982.

PUBLIQUE e fature. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 144, p.21, fev. 2008.

RAMOS, Pedro Nogueira. *Torturem os números que eles confessam: sobre o mau uso e abuso das estatísticas em Portugal, e não só*. Coimbra: Almedina, 2013. Não paginado.

RANKING põe revistas científicas em risco de extinção. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 06 jul. 2009. p.A13.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social*, São Paulo, v.11, n.1, p.189-195, maio 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12300/14077>>. Acesso em: 15 set. 2014.

ROSE, Nikolas. Governando a alma. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1988. p.30-45.

ROSE, Nikolas. Governing by numbers: figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, Great Britain, v.16, n.7, p.673-692, 1991.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo ao neoliberalismo. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, Barcelona, n.29, p.25-40, 1997.

ROSE, Nikolas. *Powers of freedom: reframing political thought*. New York: Cambridge University Press, 1999. 325 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 9.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997. 58 p. (Este texto é uma versão ampliada da Oração da Sapiência proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra, no ano lectivo de 1985/86).

SANTOS, Cássio Miranda dos. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.10, n.37, p.479-492, out./dez. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v10n37/v10n37a05.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

SANTOS, Cássio Mirando dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.83, p.627-641, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

SARAIVA, Karla. *Outros tempos, outros espaços: internet e educação*. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.1, n.1, p.1-19, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118251004>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.28, n.76, p.291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. *SciELO Brasil*. São Paulo: FAPESP/BIREME, [2015]. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SENRA, Nelson de Castro. Informação estatística como forma de saber e fonte de poder, moldura teórica do 'Projeto História: 1822-2002' no IBGE. In: SENRA, Nelson de Castro; CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio (Org.). *Estatísticas nas Américas: por uma agenda de estudos históricos comparados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p.140-154. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv44323.pdf>>. Acesso em: 3 dez 2014.

SILVA, Antonio Ozaí da. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. *Revista Espaço Acadêmico*, n.100, p.1-5, set. 2009.

SILVA, Daiana Oliveira; PAULA, Lecicle Maria Segantini de. Gatekeeper: teoria e importância no jornalismo. *Revista Conexão Eletrônica*, v.9, n.1/2, p.260-270, 2012. Disponível em: <<http://www.aems.edu.br/conexao/edicaoanterior/Sumario/2012/downloads/2012/humanas/Gatekeeper,%20TEORIA%20E%20IMPORTANCIA%20NO%20JORNALISMO.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, Maurício Rocha e. O novo qualis, ou a tragédia anunciada. *Clinics*, São Paulo, v.61, n.1, p.1-4, jan. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-5932200900010000](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-5932200900010000)>. Acesso em: 5 nov. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

SOLIGO, Valdecir. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v.13, n.13, p.7-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.uniamerica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/view/205/181>> Acesso em: 27 mar. 2015.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.69-84.

SOUZA, Elaine Pereira de; PAULA, Maria Carlota de Souza. Qualis: a base de qualificação dos periódicos científicos utilizada na avaliação Capes. *InfoCapes*, Brasília, v.10, n.2, p.6-24, 2002.

SOUZA, Rosali Fernandez de. Áreas do conhecimento. *DataGramZero*, Rio de Janeiro, v.5, n.2, abr. 2004. Não paginado. Disponível em: <[http://datagramazero.org.br/abr04/F\\_I\\_aut.htm](http://datagramazero.org.br/abr04/F_I_aut.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2015.

SPAGNOLO, Fernando. Aumentam os cursos “A” e “B”: consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação? o futuro da avaliação da CAPES. *InfoCapes*, Brasília, v.3, n.1/2, p.8-14, 1995.

SPAGNOLO, Fernando. Análise e perspectivas do modelo brasileiro de avaliação da pós-graduação: ajustes, inovações e alternativas. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 20., 1997, Guadalajara, México. *Anais...México: LASA*, 1997. 20f. Disponível em: <[LASA.international.pitt.edu/LASA97/spagnolopor.pdf](http://LASA.international.pitt.edu/LASA97/spagnolopor.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2015.

STEIL, Carlos Alberto. Sistema Qualis da Capes. *In*: FÓRUM DE EDITORES CIENTÍFICOS, 2009, Porto Alegre. *Apresentação...Porto Alegre: UFRGS*, 2009. 10 slides. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/propeq1/sobrelinks/arquivos/Qualis.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LÓPEZ BELLO, Samuel Edmundo. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.135-152, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267/5535>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

TUFFANI, Maurício. Capes anuncia projeto de internacionalização de revistas científicas brasileiras. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 31 out. 2014. Não paginado

TUFFANI, Maurício. MEC nega que Capes abrirá edital que anunciou em outubro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 nov. 2014a. Não paginado

UNITED STATES OF AMERICA. National Science Fundation. *Science: the Endless Frontier*. Washington: United States Government Printing Office, 1945. Não paginado. Disponível em: <<https://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional. *Regimento Interno*. São Leopoldo: UNISINOS, 2012. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/images/modulos/estrito/regimento-interno/gestao-educacional.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia. *O projeto CAPES*. Rio de Janeiro: COPPE, [2015]. Disponível em: <<http://www.scire.coppe.ufrj.br/index.php/o-projeto-capes-mainmenu-83>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Decisão nº. 118*, de 17 de agosto de 2001. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-118-2001>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Decisão nº. 232*, de 20 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-232-2014-1>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

A USP e o "livro negro" da Capes. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 04 jul. 1982. Geral. p.3.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Coisas do Governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 13f. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Coisas%20do%20governo%20-%20Edit.%20Final%20-%202jun08.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et al. (Org.). *Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p.5-15, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 10 set. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo : um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10., 2012, Belo Horizonte. *Anais...*Belo Horizonte: UFMG, 2012. 17f.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT, 1., 1999, Rio de Janeiro. *Anais...*Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. 21f.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 191p.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo J (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995. p.9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n.50, p.267-492, maio/ago. 2012a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.34, p.83-94, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1635/1518>> . Acesso em: 27 out. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.1, p.7-25, 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25416/14742>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 254p.

