

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da  
Faculdade de Educação

Pauliane Romano Cirilo

**EXCELÊNCIA E TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Faculdade de Educação da UFMG

2021

Pauliane Romano Cirilo

**EXCELÊNCIA E TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Savana Diniz Gomes Melo

Coorientador: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

Belo Horizonte  
2021

C578e  
T Cirilo, Pauliane Romano, 1984-  
Excelência e trabalho docente na pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais [manuscrito] / Pauliane Romano Cirilo. - Belo Horizonte, 2021. 199 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo.  
Coorientador: José Ângelo Gariglio.  
Bibliografia: f. 185-197.  
Apêndices: f. 198-199.

1. Programa de Excelência Acadêmica (Brasil) -- Teses. 2. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Pós-graduação -- Avaliação -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Ensino superior -- Pós-graduação -- Minas Gerais -- Avaliação -- Teses. 5. Avaliação educacional -- Teses. 6. Educação -- Qualidade -- Avaliação -- Teses. 7. Pós-graduação -- Teses. 8. Professores universitários -- Ambiente de trabalho -- Teses. 9. Professores universitários -- Trabalho -- Teses. 10. Ensino superior -- Pós-graduação -- Políticas públicas -- Teses. 11. Ensino superior e Estado -- Teses. 12. Universidades e faculdades -- Minas Gerais -- Avaliação -- Teses.  
I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes, 1959-. III. Gariglio, José Ângelo.  
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1552

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Excelência e Trabalho Docente na Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**

### **PAULIANE ROMANO CIRILO**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 30 de setembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo - Orientador  
UFMG

Prof(a). Jose Angelo Gariglio  
UFMG

Prof(a). Cezar Luiz de Mari  
UFV

Prof(a). Antônio Lisboa Leitão de Souza  
UFCG

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes  
UFMG

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva  
UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 28 de outubro de 2021.

Aos professores que lutam cotidianamente pela  
universidade autônoma, democrática e  
referenciadas pela sociedade.

À minha mãe, Lourdes, minha força.

Ao nosso bibliotecário Carlos Alberto de Oliveira  
(*in memoriam*), amigo e grande incentivador.

## AGRADECIMENTOS

O interesse pela temática aqui estudada não se iniciou no projeto de doutorado. Trata-se uma construção que permeou minha formação desde a entrada na UFMG, no ano de 2004, somada às experiências vivenciadas no ensino, pesquisa, extensão e gestão da Instituição. Portanto, os agradecimentos que permeiam a elaboração desta tese, ainda que não mencionados, envolvem pessoas e instâncias ao longo desses 18 anos de trajetória.

O objeto aqui estudado se consubstanciou em projeto de pesquisa no ano de 2016 e foi abraçado pela minha orientadora, Profa. Dra. Savana Diniz Gomes Melo, por quem inicio as minhas manifestações de gratidão.

À Profa. Savana, minha orientadora respeitosa, que além de abraçar esse desafio de pesquisa, envolveu-se na reflexão e compreensão da própria prática. Ela que compreendeu as minhas fragilidades, as fraquezas e estimulou as minhas potencialidades em todo o percurso.

Ao Prof. Dr. José Ângelo Gariglio, meu coorientador, que incorporou esse desafio, aprofundando a discussão e instigando a crítica.

Aos meus mestres, professores do PPGE/UFMG, pela partilha de conhecimento, que contribuíram para minha formação, em especial aqueles que aceitaram contribuir com esta pesquisa, aceitando conceder entrevista e refletir sobre o trabalho na pós-graduação.

Ao CNPq pelo fomento à essa pesquisa, por meio de concessão de bolsa de estudos. À CAPES pelo fomento à pós-graduação e a FAPEMIG pelo fomento ao projeto de pesquisa ao qual esta tese está vinculada.

À Profa. Denise Bessa Leda pela leitura atenta e sugestões apresentadas no projeto e na qualificação, contribuições muito significativas para o desenvolvimento desta tese.

Aos professores Cezar de Mari e Suzana Gomes pelas significativas contribuições na banca de qualificação.

Agradeço antecipadamente aos membros da banca Prof. Antônio Lisboa L. de Souza, Prof. Cezar de Mari, Profa. Suzana Gomes, Profa. Ana Maria Alves Saraiva, Profa. Denise Bessa Leda e Profa. Inajara de Salles V. Neves, referências na área de estudo e grandes inspirações. Obrigada pela disponibilidade e aceite para avaliação deste trabalho.

Ao Universitátis, grupo de pesquisa-ação da FaE/UFMG, ao qual me vinculo no desenvolvimento deste estudo, agradeço pelas trocas e aprendizados. Em especial a Lívia, parceira de doutorado e pesquisa, à Paula e a Profa. Inajara.

Aos servidores da secretaria do PPGE/UFMG, em especial a Rosy, ao Gilson e a Joanice, servidores competentes, carinhosos, sem vocês essa construção não seria possível. Obrigada por todo auxílio na coleta documental!

Ao GIZ/UFMG por tanto aprendizado, parcerias e amizades que refletiram em incentivo e engajamento para compreensão da docência no ensino superior e aspiração para aprofundar nesse campo. Obrigada Profa. Maria Flores, Kênia, Marcus, Rafaela, Zulmira, Isabela, Patrícia Carla, Daniel, Liliane, Patrícia Nascimento e à toda equipe.

À FCMMG, em especial ao NAVE, onde pude aliar teoria e prática no campo da avaliação educacional e experienciar a avaliação da aprendizagem como campo de atuação no âmbito da educação superior. Onde encontrei parceiros de trabalho e construí amigos. Em especial à Fernanda Cunha, Rayane Santana, Fernanda Saltiel, Jôsi Rodrigues, Matheus Proença, Geralda Cristina e Luciana Monteiro.

Ao DEETE/UFOP pelo tempo de atuação como professora substituta, onde aprendi muito e vivenciei o que mais amo na educação superior: a docência.

Ao Gestrado/UFMG onde iniciei minha trajetória na pesquisa e adquiri o ímpeto pelos estudos sobre o trabalho docente.

À minha família e aos amigos pelas risadas que trouxeram leveza para essa jornada e pela compreensão nas ausências. Ao Marco, namorado de paciência incansável nesta reta final. Agradecimento especial à Camila Andrade, amiga que a FaE me deu e que a vida nutriu, parceira de doutorado, projetos, coautora, de ouvidos atentos e delicadeza incomparável.

Ao Alexandre pela grande ajuda com as codificações dos dados da pesquisa.

E a todos que fizeram parte dessa trajetória, direta ou indiretamente.

*Aqueles que passam por nós não vão sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.  
Antoine de Saint-Exupery, O Pequeno Príncipe.*

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida para esta tese tem como principal objetivo desvelar as concepções de excelência na pós-graduação assumidas nos diferentes níveis – internacional: organismos internacionais e *rankings* da educação superior; nacional: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); institucional: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e local: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMG – e compreender as implicações que tais acepções acarretam para o trabalho dos docentes PPGE/UFMG. O objeto do estudo aqui delimitado se refere às mudanças observadas no trabalho docente a partir da regulamentação da política de excelência na pós-graduação *strictu sensu*. O principal argumento é que as transformações derivadas da lógica da excelência aprofundaram o processo competitivo de avaliação e ranqueamento da pós-graduação que exige cada vez mais dos seus docentes para avultar ou sustentar a qualificação. Dessa maneira, o recorte temporal do estudo abrange o período de 2004 (ano de implementação do Programa de Excelência Acadêmica) a 2017 (ano do resultado da última avaliação da pós-graduação). As análises realizadas se sustentaram na perspectiva crítica. Compreende-se que o tema está inserido no contexto da crise estrutural do capitalismo e a mundialização do capital financeiro em que a distinção, a expansão e a internacionalização das instituições de educação superior estão pautadas na capacidade delas, em especial na dimensão da pesquisa, com a finalidade de gerar desenvolvimento econômico. Para tanto, foi utilizada a metodologia qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental e pesquisa de campo. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram entrevistas semiestruturadas com docentes do PPGE/UFMG e levantamento de fontes documentais. As entrevistas foram analisadas com suporte do *software Nvivo*. O material recolhido foi explorado com base na análise de conteúdo. A análise dos dados evidencia a conformação da excelência como política promovida pela indução do Estado, com vistas a ampliação dos lucros empresariais via transformação do conhecimento em matéria-prima. Nesse contexto, a excelência é amparada como matriz de qualidade da educação superior, proferida a partir da avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Ela está intrinsecamente alinhada a expansão da educação superior nos moldes privatistas, pautados no gerencialismo e no neoliberalismo. A política de excelência promove a hierarquização e fragmentação dos docentes e dos PPG; aprofunda o processo de intensificação e produtividade do trabalho docente na pós-graduação. Destaca-se o papel dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, como indutor dessa conformação, por meio de suas orientações e financiamentos, que buscam consolidar essa nova racionalidade à educação superior e à produção de conhecimento. A excelência é, portanto, fruto da consolidação da pós-graduação como nível de educação estruturado para amparar o desenvolvimentismo do país, seja pela formação de profissionais de alto nível, pela produção de conhecimento matéria-prima ou pelo desenvolvimento de ciência, tecnologia e inovação a serviço do mercado.

**Palavras-chave:** Política Nacional de Pós-Graduação; Pós-graduação; Excelência; PROEX; Educação Superior; Trabalho docente; Intensificação do Trabalho Docente; Produtivismo acadêmico, Mercantilização da educação.



## ABSTRACT

The research developed for this thesis has as its main objective to unveil the conceptions of excellence in graduate studies assumed at different levels – international: international organizations and higher education rankings; national: Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and National Council Scientific and Technological Development (CNPq); institutional: Federal University of Minas Gerais (UFMG) and location: Graduate Program in Education (PPGE) at UFMG – and understand the implications that such meanings entail for the work of PPGE/UFMG professors. The object of the study delimited here refers to the changes observed in the teaching work from the regulation of the policy of excellence postgraduate studies. The main argument is that the transformations derived from the logic of excellence deepened the competitive process of evaluation and ranking of the graduate program that increasingly demands from its professors to increase or sustain the qualification. Thus, the time frame of the study covers the period from 2004 (year of implementation of the Academic Excellence Program) to 2017 (year of the result of the last postgraduate evaluation). The analyzes carried out were supported by a critical perspective. It is understood that the theme is inserted in the context of the structural crisis of capitalism and the globalization of financial capital in which the distinction, expansion and internationalization of higher education institutions are based on their capacity, especially in the dimension of research, with the purpose of generating economic development. For this purpose, a qualitative methodology was used, developed through document analysis and field research. The data collection techniques used were: semi-structured interviews with professors from the PPGE/UFMG and survey of documentary sources. The interviews were analyzed with the support of the *Nvivo* software. The collected material was explored based on content analysis. Data analysis evidences the conformation of excellence as a policy promoted by the induction of the State, with a view to expanding business profits through the transformation of knowledge into raw material. In this context, excellence is supported as a matrix of quality in higher education, based on the evaluation of Graduate Programs. It is intrinsically aligned with the expansion of higher education in the privatist molds, based on managerialism and neoliberalism. The policy of excellence promotes the hierarchy and fragmentation of teachers and PPGs; deepens the process of intensification and productivity of postgraduate teaching work. The role of international organizations, especially the World Bank, is highlighted as an inducer of this conformation, through their guidelines and financing, which seek to consolidate this new rationale for higher education and the production of knowledge. Excellence is, therefore, the result of the consolidation of postgraduate studies as a level of education structured to support the country's developmentalism, whether through the training of high-level professionals, the production of raw material knowledge or the development of science, technology and innovation at the service of the market.

**Keywords:** National postgraduate policy; Postgraduate; Excellence; PROEX; High Education; Teaching work; Intensification of teaching Work; Academic productivity; Merchanization of education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos docentes do PPGE/UFMG por grupo.....	28
Tabela 2 – Distribuição de bolsas da CAPES no exterior por país de destino no ano de 2020 .....	52
Tabela 3 – Custo/aluno no PROEX por grupo .....	58
Tabela 4 – Número de docentes dos PPG PROEX da área da Educação no ano de 2020. ....	151
Tabela 5 – Notas atribuídas ao PPGE/UFMG a partir de 2004.....	152

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da produção científica e do corpo docente na UFMG dos anos 2000 a 2013 .....	124
Figura 2 – Linha do Tempo da excelência nos PDIs.....	138
Figura 3 – Evolução dos recursos captados pela UFMG junto aos setores público e privado .....	141
Figura 4 – Montante de Recursos privados captados por área do conhecimento entre 2012-2017.....	142
Figura 5 – Evolução do número total de docentes com credenciamento permanente nos programas de Pós-Graduação stricto sensu da UFMG, de 2010 a 2018 .....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise da tese.....	26
Quadro 2 – Distribuição dos professores entrevistados por variáveis.....	27
Quadro 3 – Síntese dos principais objetivos dos PNPG.....	40
Quadro 4 – Grupos de área do conhecimento no âmbito do PROEX .....	58
Quadro 5 – Critério avaliados na área Educação – Programas acadêmicos – avaliação quadrienal 2017 .....	75
Quadro 6 – Indicadores Utilizados pelos 3 Principais <i>Rankings</i> Acadêmicos Internacionais.....	86
Quadro 7 – Publicações dos OI que tratam da excelência.....	91
Quadro 8 – Colocação da UFMG nos rankings Webometrics, QS World, AWRU, THE, RUF e LR .....	140
Quadro 9 – Programas de Pós-graduação da UFMG classificados como excelência em 2004 .....	143
Quadro 10 – Programas de Pós-graduação da UFMG classificados como excelência em 2017 .....	144
Quadro 11 – Requisitos para ingresso de docentes no PPGE/UFMG entre os anos de 2004 a 2017 .....	153
Quadro 12 – Requisitos para permanência dos docentes no PPGE/UFMG entre os anos de 2004 a 2017.....	156
Quadro 13 – Condicionantes para definição das categorias de docentes no PPGE/UFMG entre os anos de 2004 a 2017.....	162
Quadro 14 – Sanções aplicadas pelo PPGE/UFMG entre os anos de 2004 a 2017 para os docentes que não atendam indicadores de permanência. ....	163
Quadro 15 – Definições para incorporação de docentes voluntários no PPGE/UFMG entre 2004 a 2017 .....	164

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Agrárias .....	59
Gráfico 2 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Biológicas.....	60
Gráfico 3 – Evolução do PPG PROEX em Ciências da Saúde .....	61
Gráfico 4 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Exatas e da Terra.....	61
Gráfico 5 – Evolução do PPG PROEX em Engenharias.....	62
Gráfico 6 – Evolução do PPG PROEX Área Multidisciplinar .....	63
Gráfico 7 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Humanas.....	64
Gráfico 8 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Sociais Aplicadas .....	65
Gráfico 9 – Evolução do PPG PROEX em Linguística, Letras e Artes .....	66
Gráfico 10 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Agrárias .....	67
Gráfico 11 – Evolução do PPG PROEX em Educação .....	67
Gráfico 12 – Evolução dos PPG e dos PROEX no período de 2004 a 2017.....	69
Gráfico 13 – Distribuição geográfica dos PPG PROEX – ano 2007 .....	71
Gráfico 14 – Distribuição geográfica dos PPG PROEX – ano 2017 .....	72
Gráfico 15 – Distribuição dos PPG por IES nos anos 2007 e 2017 .....	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALeC – América Latina e Caribe  
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior  
ARWU – Academic Ranking of World Universities  
BM – Banco Mundial  
BRICS – Building Better Global Economic  
CA – Comissão da área  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Capes-PrInt – Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil  
CES – Comissão de Educação Superior  
CF – Constituição Federal  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CLT – Consolidação de Leis Trabalhistas  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
CTC – Comitê Técnico Científico  
CTC-ES – Conselho Técnico Científico da Educação Superior  
CT&I – Ciência Tecnologia e Inovação  
DGP – Diretório de Grupo de Pesquisa  
DS – Demanda Social  
DT – Bolsa Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora  
EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior  
ES – Educação Superior  
EUA – Estados Unidos da América  
FAE – Faculdade de Educação  
FAPEMIG – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais  
FIES – Programa de Financiamento Estudantil  
FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa  
GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior  
GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente  
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial  
ICTs – Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação  
IES – Instituições de Educação Superior  
IFES – Instituições Federais de Educação Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INCT – Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia  
INPI – Instituto Nacional de Propriedade Industrial  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MARE – Ministério da Reforma do Estado  
MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia  
MCTI – Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos  
OI – Organismos Internacionais  
PE – Professor(a) Entrevistado(a)  
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEC – Proposta de Emenda Constitucional  
PG – Pós-graduação  
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPG – Programa de Pós-graduação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PQ – Bolsa de Pesquisador Produtividade  
PROAP – Programa de Apoio a Pós-graduação  
PROEX – Programa de Excelência Acadêmica  
PRPG – Pró-reitora de Pós-Graduação  
PS – Produtividade Sênior  
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RUF – Ranking Universitário da Folha  
UE – União Europeia  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
THE – Times Higher Education University Rankings  
UCM – Universidade de Classe Mundial  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UMG – Universidade de Minas Gerais  
UNIVERSITÁTIS – Grupo De Pesquisa-Ação Sobre Universidade e Educação Superior  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional,  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	22
1.1.1 <i>Percurso metodológico</i> .....	23
1.1.2 <i>Os sujeitos participantes da pesquisa</i> .....	27
1.1.3 <i>Organização do manuscrito</i> .....	29
CAPÍTULO 1 – A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL .....	33
1.1 O SURGIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	33
1.2 OS PNPGE: A DEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	37
1.3 A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	46
1.3.1 <i>Internacionalização da pós-graduação</i> .....	50
1.4 - PROGRAMA DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA – PROEX .....	56
1.5 INDICADORES DA AVALIAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.....	75
CAPÍTULO 2 – A EMERGÊNCIA DE UM NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE E A CONFORMAÇÃO DA EXCELÊNCIA ACADÊMICA.....	79
2.1 PRIMÓRDIOS DA EXCELÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	79
2.1 RANKINGS ACADÊMICOS E AS MEDIDAS DA EXCELÊNCIA.....	85
2.2 A UNIVERSIDADE DE EXCELÊNCIA: UCM E OS CENTROS DE EXCELÊNCIA.....	89
2.3 CONHECIMENTO MATÉRIA-PRIMA E CAPITALISMO ACADÊMICO .....	93
2.4 PÓS-GRADUAÇÃO: O CORAÇÃO DA EXCELÊNCIA .....	97
CAPÍTULO 3 – TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	100
3.1 A TRAJETÓRIA DO TRABALHO DOCENTE AO LONGO DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1980 .....	101
3.2 O TRABALHO DOCENTE E AS REFORMAS EDUCATIVAS NA DÉCADA DE 1990: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS.....	108
3.3 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONCEPÇÕES E SENTIDOS .....	114
3.4 O TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO .....	118
3.5 INTENSIFICAÇÃO E PRODUTIVIDADE DO TRABALHO NO CAPITALISMO .....	127
CAPÍTULO 4 – POLÍTICA E TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PPGE/UFMG SOBRE O TRABALHO E A EXCELÊNCIA .....	132
4.1 PERSPECTIVAS PARA EXCELÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS .....	133
4.2 O PPGE/UFMG: A CONSOLIDAÇÃO DA EXCELÊNCIA E O TRABALHO DOCENTE.....	147
4.2.1 <i>História e constituição</i> .....	147
4.2.2 <i>PPGE/UFMG: da ascensão à consolidação da excelência. O trabalho docente em questão.</i> ..150	



4.3 OS DOCENTES DO PPGE/UFMG: PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO E A EXCELÊNCIA.....	166
4.3.1 <i>Percepções e significados da excelência</i> .....	166
4.3.2 <i>Percepções sobre a produtividade</i> .....	169
4.3.3 <i>Percepções sobre tempo e o trabalho: a execução do processo de intensificação</i> .....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	179
REFERÊNCIAS .....	187
APÊNDICE .....	200

## INTRODUÇÃO

O estudo proposto e desenvolvido neste doutorado é intitulado **Excelência e Trabalho Docente na Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**. O tema situa-se em nível macro, nas transformações advindas da reestruturação produtiva, impulsionadas pelas crises do capital e, em nível nacional, na Reforma Universitária do Governo Lula. Tais variações implicaram em diversas mudanças na organização e nos processos de trabalho dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores da educação, inclusive os docentes. Nesta tese, parte-se dessa premissa para analisar a categoria trabalho, sua organização e seus processos como elementos centrais desse estudo.

Identifica-se que o problema do estudo reside no fato de que as transformações derivadas da lógica da excelência implantadas sob a égide da reforma universitária do Governo Lula, a partir de 2004, parecem haver aprofundado o processo competitivo de avaliação e ranqueamento da pós-graduação (PG) e de exigências aos seus docentes para avultar ou sustentar a classificação dos programas a que se vinculam e, ainda, a sua própria permanência nesses programas, trazendo implicações diversas sobre o trabalho docente a serem investigadas.

O objeto do estudo, portanto, são as mudanças observadas no trabalho docente a partir da regulamentação da excelência na pós-graduação *strictu sensu*. O objetivo geral do estudo é desvelar as concepções de excelência na pós-graduação assumidas nos diferentes níveis (internacional: organismos internacionais e *rankings* da educação superior; nacional: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); institucional: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e local: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMG) e compreender as implicações que tais concepções acarretam para o trabalho dos docentes PPGE/UFMG.

A pesquisa contou com objetivos secundários: caracterizar e analisar a política para a Pós-graduação no Brasil no contexto histórico e atual, bem como a função e a finalidade das agências de fomento CAPES e CNPq como instituições reguladoras da Pós-graduação; identificar e analisar o papel da Universidade e dos Programas de Pós-graduação (PPG) na regulamentação de regras internas: elaboração de normas, critérios de constituição,

condicionantes para ingresso, permanência e avaliação de docentes; identificar e interpretar os elementos que envolvem a concepção de excelência acadêmica na pós-graduação nos diferentes níveis: internacional, nacional, institucional e local; identificar e analisar implicações da política de excelência acadêmica sobre o trabalho docente. O recorte temporal do estudo abrange o período de 2004, ano de implementação do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) a 2017, resultado da última avaliação da pós-graduação.

*Nesta pesquisa defende-se a tese de que a excelência sob a égide da qualidade, tem sido orientada pela política nacional de pós-graduação aprofundada com reforma universitária instituída a partir de 2004, e desenvolvida por meio da avaliação da CAPES sobre a PG. Com ela, implementa-se, sob os desígnios da eficiência e da produtividade, um novo modo de estruturação e controle do trabalho docente, o que ocasiona implicações diversas, sobretudo a intensificação e a seletividade dos professores. No PPGE/UFMG esse processo se expressou em um movimento de expansão, aumento da produtividade, intensificação do trabalho, fragmentação da categoria e seletividade entre os docentes. Para que serve essas mudanças?*

O despertar do interesse pela temática surgiu a partir da observação e da vivência na UFMG nesses 18 anos em que a instituição permeia a minha vida como local de formação e de trabalho. Ingressei na Universidade, no ano de 2004, como aluna do curso de Pedagogia. No mesmo ano, iniciei um estágio na Pró-reitora de Pós-Graduação (PRPG) como auxiliar de atividades administrativas. Nesse estágio, permaneci por quase 2 anos (2004 a 2006) e ele me possibilitou conhecer um pouco da gestão da pós-graduação e o papel da universidade sobre ela. Em 2004, teve início o PROEX, proposto pela CAPES e, em consequência disso, também iniciaram as medidas e organização da UFMG diante das novas diretrizes. Naquele momento, 14 (quatorze) PPGs da UFMG foram contemplados com o PROEX.

Já no ano de 2006, obtive a oportunidade de atuar na iniciação científica na Faculdade de Educação, no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). A partir de então, constitui-se uma aproximação com bases teórico-conceituais diferenciadas sobre a política educacional, o trabalho docente e estimulando o aprofundamento de meus estudos sobre esses temas. As atividades demandaram também maior contato com a pós-graduação e maior vivência do espaço em outros horários, que não eram só para as aulas de Pedagogia.

No ano seguinte, em 2007, o PPGE/UFMG foi contemplado com a nota 6 na avaliação da CAPES, o que foi motivo de muita comemoração pelos seus membros. Tais celebrações não eram isoladas. Recordo-me de alguns momentos de foguetório na UFMG em função da divulgação dos resultados da avaliação da CAPES. A classificação como excelência era motivo de festejo pelos Programas. Ali, já nascia uma inquietação em relação à política e o trabalho docente na pós-graduação. O que essa promoção na avaliação do PPGE implicaria para os cursos e os docentes?

No ciclo avaliativo seguinte, cujos resultados foram divulgados em 2010, o PPGE/UFMG alcançou a nota 7, patamar máximo da pós-graduação no Brasil. Nesse momento, já como aluna do curso de mestrado do Programa, eu vivenciava o ônus e o bônus de vincular-me a um programa de excelência acadêmica. Eu observei com mais clareza algumas mudanças, por exemplo, em relação ao cumprimento de prazos e as métricas de produção. Por outro lado, havia maior número de bolsas para estudantes, inclusive pelo PPGE/UFMG optar por concentrar as despesas financeiras em torno da concessão de bolsas de estudo, e essa certa flexibilidade na gestão dos recursos é uma vantagem do pertencimento do PROEX, como também havia mais aportes financeiros para participação de eventos científicos. Eu pude usufruir desses benefícios, entretanto, emergiram novas inquietações sobre a temática.

No entremeio da graduação e do mestrado e após o término do mestrado, vivenciei a Universidade como local de trabalho, desempenhando diferentes atividades em alguns projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito da UFMG. A atuação em diferentes frentes possibilitou observar a UFMG por vieses distintos e também ouvir diferentes discursos, com isso pude ampliar e apurar minhas perspectivas.

Em 2016, o acúmulo dessas experiências e da trajetória vivida da UFMG se consubstanciou na elaboração do projeto de pesquisa submetido para seleção do doutorado no PPGE/UFMG, que resultou em aprovação. Desde o ano de 2017, já como doutoranda do PPGE, a temática pesquisada permitiu a aproximação e a inserção como membro do Grupo De Pesquisa-Ação Sobre Universidade e Educação Superior (Universitátis/Fae/UFMG) em que pude aprofundar conhecimentos e obter novos aportes teóricos sobre a Universidade, o trabalho docente e a política pública na Educação Superior, que me abriram a possibilidade de realizar novas análises.

Dentro da organização do Univeritátis, o presente estudo integra o projeto de pesquisa n° APQ-03863-18, aprovado pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) na Chamada 01/2018 – Demanda Universal, intitulado “Remuneração Docente na Educação Básica e na Educação Superior Pública”.

### 1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O objeto do presente estudo, como indicado, refere-se às mudanças observadas no trabalho docente a partir da regulamentação da política de excelência na pós-graduação *strictu sensu*. O principal argumento é que as transformações derivadas da lógica da excelência aprofundaram o processo competitivo de avaliação e ranqueamento da pós-graduação que exige cada vez mais dos seus docentes para avultar ou sustentar a qualificação. As análises realizadas se sustentaram na perspectiva crítica, sendo que a categoria central nesse estudo é o trabalho, que é perpassado pelas mudanças oriundas da reestruturação produtiva do capital e de seus desdobramentos para o trabalho docente na educação superior.

Compreende-se que o tema está inserido em nível macro, no contexto da crise estrutural do capitalismo e a mundialização do capital financeiro em que a distinção, a expansão e a internacionalização das Instituições de Educação Superior (IES) estão pautadas na capacidade delas, em especial na dimensão da pesquisa, com a finalidade de gerar desenvolvimento econômico.

Em âmbito nacional, o tema se insere no contexto da Reforma Universitária empreendida pelo governo Lula, que cristaliza profundas transformações nas políticas para a educação superior no Brasil, e na IES públicas e privadas, abrangendo financiamento, gestão, estrutura e organização das IES, currículo, ensino, pesquisa, extensão, e avaliação, com fortes incidências sobre o trabalho docente e suas condições gerais de trabalho.

Nesse quadro, a pós-graduação foi a ponta de lança e a mola propulsora da consolidação das mudanças pretendidas. A política implementada, em suas múltiplas facetas, está alinhada a expansão da educação superior nos moldes privatistas, pautados no gerencialismo neoliberal e é cingida pela mercantilização da educação e produção do

conhecimento como matéria-prima amparando o desenvolvimento de ciência, tecnologia e inovação a serviço do mercado.

Essas análises foram realizadas a partir da compreensão dos conceitos de trabalho docente, política de pós-graduação e excelência, recorrendo a um referencial constituído de pressupostos teóricos diretamente ligados a: Políticas educacionais e as reformas educativas; a universidade e as transformações na Educação superior: Cunha (1998, 200), Fávero (1990, 2000, 2006), Severino (2003); Trabalho docente e a precarização do trabalho docente: Maués (2010<sup>a</sup>, 2010b), Mancebo (2007, 2010, 2013), Bosi (2007, 2019), Ribeiro e Leda (2016), Tragtenberg (1979); Mercantilização da educação e capitalismo acadêmico: Silva Júnior (2017), Slaughter e Leslie (1999, 2004), Slaughter Rhoades (2004), Naidorf (2005); Produtivismo acadêmico: Bianchetti e Machado (2009); Bianchetti e Valle (2014), Sguissardi (2008, 2009); As mudanças no mundo do trabalho: Antunes (1999); Intensificação, produtividade do trabalho de forma geral: Dal Rosso (2008); intensificação do trabalho docentes nas IES Sguissardi e Silva Júnior (2009); O papel dos organismos internacionais (OI) Coraggio (1996); A universidade de classe mundial (UCM) como novo modelo de universidade: Thiengo (2018), Thiengo e Bianchetti (2018), Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018).

### **1.1.1 Percurso metodológico**

O presente estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa de campo no PPGE/UFMG. A escolha do PPGE/UFMG se deve ao fato de considerar que ele é um Programa significativo no conjunto dos PPGE do país por congregar, no ano de 2017, 96 docentes, sendo o maior PPGE PROEX do Brasil na área da educação.

Ele alçou a condição de PROEX no ano de 2007 e se manteve no grupo. Sua ascensão ao PROEX em 2007 foi com nota 6. Na avaliação seguinte, realizada em 2010, foi contemplado com a nota 7. Essa nota foi mantida na avaliação seguinte, em 2013. Já na avaliação de 2017, verificou-se um retrocesso temporário, quando o Comitê Técnico Científico (CTC) da área da educação inicialmente o classificou com nota 6, mas que foi revertida após recurso impetrado pelo Programa. O argumento do CTC naquele momento

foi de que a produção intelectual dos docentes não se equiparava a de um PPGE com nota 7, devido a baixa distribuição da produção dos seus docentes

Nesses termos, o PPGE/UFMG é representativo no quesito de apresentar sucessivas avaliações como programa PROEX, em torno de 10 anos pertencendo do Programa, o que possibilitará maior visibilidade das possíveis implicações para a organização e o processo de trabalho dos docentes por considerar que algumas podem surgir ao longo prazo.

O fator variação na nota aferida pela avaliação também é condicionante importante, pois a partir desse retrocesso as medidas tomadas para a melhoria da nota implicam diretamente mais pressão sobre o trabalho dos docentes (e estudantes) devido à justificativa do CTC, já descrita anteriormente, além de colocar muitos professores em risco de descredenciamento do programa, caso não consigam cumprir as novas exigências.

É importante ressaltar que mesmo considerando o trabalho docente como uma categoria ampla, que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, (OLIVEIRA, 2010, s/p), neste estudo serão considerados somente os professores vinculados institucionalmente no PPGE/UFMG na condição de permanentes ou colaboradores, desconsiderando outros sujeitos que possam efetivamente realizar atividades docentes, como é o caso de orientandos, monitores, pós-doutorandos, entre outros que atuam na PG.

Para cumprir seus objetivos, a pesquisa contemplou quatro etapas. A primeira etapa foi dedicada à revisão bibliográfica sobre as principais temáticas que perpassam o estudo, tais como: os marcos da educação superior e da pós-graduação no Brasil. Para tanto, foram utilizados os principais portais de pesquisa e de periódicos nacionais e internacionais, o banco de teses e dissertações da CAPES bem como o levantamento de livros e capítulos de livros.

A segunda etapa contemplou o levantamento documental com o objetivo de descrever, caracterizar e analisar a política para pós-graduação no Brasil, o papel das agências de fomento, da Universidade, dos PPG e o processo de avaliação e classificação da PG. Para tanto, foram levantados documentos em diferentes fontes como leis,

pareceres, resoluções etc., formuladas por distintos órgãos que regulam, direta ou indiretamente, a pós-graduação como: CAPES e CNPq.

Nessa etapa foram identificados, ainda, os documentos elaborados pela UFMG e pelo seu PPGE/UFMG no intuito de obter subsídios para compreender sua atuação no que se refere aos processos, organização, formulação e implementação de regras próprias, como também elementos que determinam caminhos para o trabalho docente nesse programa. Foi utilizado o banco de dados da Plataforma Sucupira/CAPES que armazena dados relativos às avaliações da PG e dos PPG brasileiros.

Considerou-se adequado o uso de documentos em pesquisa, pois eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

A terceira etapa compreendeu o aprofundamento das questões levantadas no decorrer da pesquisa e na análise de dados documentais no PPGE/UFMG. Para tanto, utilizou-se de entrevistas, pois essa técnica de coleta de dados possibilita acrescentar subsídios a análise do problema estudado. A técnica é utilizada para coleta de dados em pesquisas qualitativas e, segundo Bogdan e Biklen, “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Essa etapa objetivou compreender a percepção dos professores sobre seu trabalho e sobre a excelência acadêmica.

A entrada em campo contou com contato inicial, por e-mail, e convite aos 10 professores selecionados. Quatro deles não responderam aos *e-mails* e foram substituídos dentro dos critérios e grupos que pertenciam. Diante do aceite, uma agenda para realização da entrevista foi acordada entre as partes e o *link* para acesso a sala de conferência foi disponibilizado aos professores.

As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2021, por meio de conferência virtual, realizadas na plataforma *Meet* do Google, devido as medidas impostas de isolamento social para contenção da pandemia de Covid-19, instaurada no Brasil no ano de 2020. As entrevistas foram gravadas na própria plataforma e transcritas posteriormente.



O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado virtualmente com auxílio da plataforma *Google Forms*, onde foi disponibilizado. Todos os entrevistados concordaram com a concessão da entrevista e gravação do diálogo ali estabelecido.

As segunda e terceira etapas contaram com o suporte do *software Nvivo7* para organização e codificação dos dados. Foi considerada na codificação dos dados a análise de contexto, de frequência e de temáticas dentro das categorias e subcategorias descritas no quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise da tese

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Concepção de excelência	Concepção do docente sobre a excelência.
Produtividade	Publicação; produção; ingresso na pós-graduação, permanência na pós-graduação.
Intensificação	Desempenho; qualis, indicadores.
Fragmentação	Categorias de docentes: docentes permanentes e docentes colaboradores.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A definição desses quatro elementos para categorias de análise se deu em torno dos aspectos predominantes identificados na análise documental no nível nacional e local.

A análise dos dados coletados na pesquisa empírica desta tese, análise documental e entrevistas foram apreciadas com suporte da metodologia de análise de conteúdo, a qual Bardin define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

O presente estudo parte do pressuposto de que a concepção teórica apresentada a *priori* direciona o processo de investigação e a definição da metodologia. Trata-se de um processo complementar, de interação recíproca entre a teoria e a pesquisa empírica, conforme assinala Afonso (2005). Por um lado, a construção teórica subsidia os dados empíricos bem como, a pesquisa empírica pressupõe o questionamento da realidade.

O conjunto de dados empíricos reunidos nesse estudo: documentos dos Organismos internacionais, da CAPES, da UFMG e do PPGE/UFMG; dados quantitativos dos PPG; e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes foram relacionados aos estudos documentais e bibliográficos para se chegar às conclusões desenhadas nesta tese.

### 1.1.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

Para seleção dos sujeitos foram consideradas três variáveis: tempo de inserção no PPGE/UFMG; categoria de docente a qual está vinculado e beneficiário de bolsa produtividade, conforme descrito no quadro 2. A variável “beneficiário de bolsa produtividade” não foi identificada para que, na interseção das informações, os respondentes não sejam identificados.

Quadro 2 – Distribuição dos professores entrevistados por variáveis

		<b>Grupo: tempo de inserção</b>	<b>Categoria docente</b>
1	PE001	Mais de 5 anos	Colaborador(a)
2	PE002	Mais de 5 anos	Permanente
3	PE003	Mais de 5 anos	Permanente
4	PE004	Até 5 anos	Colaborador
5	PE005	Até 5 anos	Permanente
6	PE006	Mais de 5 anos	Permanente
7	PE007	Até 5 anos	Colaborador(a)
8	PE008	Mais de 5 anos	Colaborador(a)
9	PE009	Mais de 5 anos	Permanente
10	PE010	Mais de 5 anos	Permanente

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

O total de professores do PPGE/UFMG foi distribuído em cinco subgrupos de professores: com mais de cinco anos de inserção no Programa; com até cinco anos de inserção no Programa; permanentes; colaboradores; com bolsa produtividade. Para seleção dos sujeitos considerou-se a proporção que cada um desses grupos representa no conjunto do PPGE/UFMG, na tentativa de fazer uma aproximação da realidade por meio

de amostra aleatória simples<sup>1</sup>. Para chegar na amostra contou-se com o auxílio da ferramenta de análise de dados – amostragem do Excel. Destaca-se que alguns professores entrevistados pertencem a mais de um desses grupos, conforme esboçado na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Distribuição dos docentes do PPGE/UFMG por grupo

	<b>PPGE/</b>	<b>Representatividade</b>	<b>Número de PE</b>	<b>Representativa</b>
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>10,4</b>
Professores $\geq$ 5 anos	76	79,16	7	70
Professores $\leq$ 5 anos	20	20,83	3	30
Professores permanentes	75	78,12	6	60
Professores colaboradores	21	21,87	4	40
Professores com bolsa produtividade	21	21,87	2	20

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Os respondentes foram divididos em grupos abrangentes, como esboçado nos quadros 1 e 2, sem descrição minuciosa do perfil, pois como se trata de um universo limitado, maiores detalhamentos poderiam ferir o anonimato dos depoimentos. Esses aspectos foram acordados com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, para aprovação da realização do estudo, conforme parecer de aprovação da pesquisa em anexo. Considerando o compromisso assumido de não identificação dos sujeitos desta pesquisa, eles serão denominados de Professor Entrevistado (PE) seguido de número de codificação de 1 a 10.

Os critérios objetivaram abranger extremos e condicionantes importantes para observar novos elementos na organização, no processo de trabalho e na atuação dos docentes, conforme apontado em estudos anteriores, como o produtivismo acadêmico, a extensão de jornada, o acúmulo de atividades e a hierarquização dos sujeitos.

---

<sup>1</sup>A amostragem aleatória simples corresponde a uma amostra de elementos retirados ao acaso da população, isto é, cada indivíduo é escolhido completamente ao acaso e cada membro da população tem a mesma probabilidade de ser incluído na amostra. (CASTANHEIRA, 2013)

A presente tese é composta por 4 capítulos, precedidos desta introdução e sucedidos pelas considerações finais, sendo que sua organização será descrita a seguir.

### 1.1.3 Organização do manuscrito

No corpo do documento é apresentado: o capítulo I, intitulado *A pós-graduação no Brasil*, que é dedicado ao estudo e análise da origem e constituição da Pós-graduação no Brasil. Esse capítulo abarca os pilares na expansão e na consolidação desse nível de ensino e em momento subsequente de internacionalização, de diversificação e de qualificação da PG.

É fundamentado em revisão bibliográfica e análise documental, a saber: foram levantados e analisados os relatórios e dados de acesso livre das avaliações dos anos de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2017. Também foi realizado o levantamento de documentos oficiais relativos à política de pós-graduação, o que inclui, entre outros, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG); documentos normativos que regulamentam a pós-graduação no Brasil; pareceres, resoluções e portarias das agências de fomento, sobretudo CAPES e CNPq, que regulamentam direta ou indiretamente a pós-graduação.

O Capítulo 2, intitulado *A emergência de um novo modelo de Universidade e a conformação da excelência acadêmica*. Ele tem como objetivo discutir a lógica da excelência e como ela impacta na PG. Identifica-se a emergência da lógica excelência no contexto da educação superior, os indicadores que a balizam e como ela tem permeado um projeto mais abrangente de reestruturação da Educação Superior.

Para tanto, pauta-se em levantamento bibliográfico e documental sobre a temática, abrangendo os documentos dos OI; documentos nacionais como os PNPG, os Planos de Ciência, Tecnologia e Inovação. E possui, como aporte bibliográfico, os estudos já realizados sobre a temática. O aporte bibliográfico que também fundamentou sua elaboração buscou subsidiar a discussão da excelência como matriz de qualidade na educação superior no mundo.

O capítulo 3, intitulado *Trabalho docente na Educação Superior*, possui base teórica e empírica com vistas a análise do trabalho docente nesse nível de educação. O capítulo parte da reconstrução histórica das reformas impetradas na educação superior e

as consequentes implicações para o trabalho docente a partir de considerações sobre o trabalho e sobre as condições de trabalho. O destaque é dado a intensificação, a produtividade e concepção e especificidades do trabalho docente na educação superior e na pós-graduação. Para tanto, foram analisados documentos oficiais que registram elementos e informações sobre a evolução histórica do trabalho docente na educação superior, suas características e tendências, bem como a análise da literatura a respeito do tema.

No capítulo 4, intitulado *Política e trabalho docente na pós-graduação: percepções dos professores do PPGE/UFMG sobre o trabalho e a excelência*, promove a análise da excelência na pós-graduação com foco nas implicações desse processo a partir da percepção dos próprios docentes do PPGE/UFMG. Em termos específicos objetivou-se situar a UFMG em relação à política de pós-graduação e a excelência; analisar os sentidos, concepções e desígnios do PPGE/UFMG diante da política nacional de pós-graduação e da excelência, como também compreender as percepções dos docentes do PPGE/UFMG sobre a excelência e o trabalho docente.

Para tanto foi realizado levantamento documental na UFMG e no PPGE/UFMG. No âmbito da UFMG centrou-se no levantamento dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e dos documentos normativos referentes à PG. No âmbito do PPGE/UFMG foram levantados os regulamentos e resoluções, no período de 2004 a 2017. Nos documentos de criação do Programa e nos seus processos de credenciamento e reconhecimentos no período de 1971 (criação do PPGE) a 1990 foram levantados elementos da história do PPGE/UFMG. O capítulo 4 também conta com os aportes das entrevistas com docentes do Programa.

As análises evidenciam que após a expansão e a consolidação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), o novo paradigma versou em torno da excelência e da internacionalização e os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) se tornaram importantes instrumentos para articular e direcionar o SNPG. Essa nova racionalidade é implementada no Governo Lula via Reforma da Educação Superior. Essa Reforma de base gerencialista objetivava a expansão da educação superior, eficiência dos serviços e racionalidade de gastos e promoveu profunda reestruturação desse nível de ensino por meio de várias iniciativas como leis, decretos, programas e medidas que serão apontadas no texto da tese. No contexto da pós-graduação, a criação do PROEX foi o recurso

utilizado para diferenciar os Programas de Pós-graduação com base nos critérios indicadores que passam a ser pautados a exemplo do novo sistema de gestão, ou seja, da eficiência, da eficácia, das metas, dos resultados e da otimização dos recursos. Com isso, o padrão de excelência da pós-graduação cada vez mais foi se pautando na produtividade.

A transposição da lógica da excelência foi sendo repassada e reconstruída nas IFES e demais IES. No âmbito do PPGE/UFMG, as estratégias utilizadas para sustentar a excelência aprofundaram os parâmetros de produtividade dos docentes; criaram sanções para aqueles que não atingissem as metas de produção; criaram uma categoria de docente impedida de abrir vaga em processos seletivos, como medida de sanção por não haver atingido as metas estabelecidas, fragmentando ainda mais o corpo de professores do PPGE/UFMG e regulamentaram o trabalho voluntário, incentivando a continuidade de vínculos de docentes após a sua aposentadoria.

Os reflexos dessa organização do PPGE/UFMG aparecem nos depoimentos dos docentes entrevistados quando eles manifestaram se sentirem compelidos a publicar, pressionados diante das metas para produtividade, ocasionando o prolongamento das horas de trabalho para atender as demandas. Ao passo em que eles, contraditoriamente, associam a sua motivação para ingresso no Programa em torno das aspirações na carreira, do reconhecimento do trabalho realizado, da possibilidade de produção e socialização do conhecimento, da dimensão pedagógica na construção do conhecimento com os alunos.

A presente pesquisa se aportou em um estudo de uma experiência localizada na UFMG e não pretende qualquer generalização. Contudo, os seus achados suscitam a necessidade e indicativo de outros estudos, tanto no sentido de conhecer a realidade de outros PPG, Instituições e áreas de conhecimento quanto de compreender o âmago da questão em que a excelência está aportada: a economia do conhecimento, ainda que ela seja anunciada sob o discurso do reconhecimento da qualidade.

Em outra instância, espera-se que essa pesquisa possa mobilizar a comunidade acadêmica, em especial do PPGE/UFMG, para pautar a discussão, a partir do prisma do enfretamento. Ressalta-se que a Educação está imersa na área das Ciências Humanas, que historicamente não ocupou um lugar de prestígio, tampouco é definida como área prioritária no campo acadêmico-científico (aspecto ratificado no PROEX) e, no momento presente, vem sofrendo constantes ataques em relação à sua autonomia, à importância, à

legitimidade, à relevância social, à capacidade de produção de conhecimento desinteressado, de gestão democrática e retorno dos investimentos, entre outros.

A polarização não parece o melhor caminho, ainda mais quando a régua da excelência parece só subir e os investimentos se apresentam cada vez mais escassos. Esse objeto de tanto desejo: a excelência, justificada pelo reconhecimento da qualidade social do trabalho desenvolvido, pode se esvair a qualquer momento, sob a égide da privatização. Se isso de fato avançar, os polos serão destituídos, inclusive o dos ditos excelentes.

## CAPÍTULO 1 – A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo é dedicado ao estudo e à análise da origem e constituição da Pós-graduação (PG) no Brasil, considerando que esse nível de educação ocupou importante espaço dentro das IES, vinculando-se diretamente a dimensão da pesquisa, da produção de conhecimento, da formação de professores e de pesquisadores para essas Instituições.

Na década de 1960, as IES sofreram com grandes transformações cuja tônica no papel produtivo dessas Instituições ficou muito evidente e foi aprofundado com as Reformas. Igualmente, a PG foi cada vez mais imbricada à produção de conhecimento e pesquisas voltadas para o mercado e para o desenvolvimento de ciência, de tecnologia e de inovação.

Para tanto, optou-se pela revisão bibliográfica e análise documental, a saber: foram levantados e analisados os relatórios e dados de acesso livre das avaliações dos anos de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2017. Também foi feito um levantamento de documentos oficiais relativos à política de pós-graduação, o que inclui, entre outros, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

### 1.1 O SURGIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O marco histórico da institucionalização da pós-graduação no Brasil foi a Reforma universitária de 1968 (CUNHA, 2007). Em pleno regime militar, o foco estava no desenvolvimento tecnológico do país, objetivando o desenvolvimento econômico e a disputa do mercado internacional e a formação de uma classe intelectual diferenciada.

O final da década de 1960 acabou se tornando a referência da institucionalização da pós-graduação, contudo experiências anteriores foram catalogadas desde 1930 com características semelhantes como “existência de um curso de doutorado, a defesa de tese, e a formação de uma elite intelectual no interior da sociedade brasileira” (ALMEIDA, 2017, p.28). Para a autora, a reinauguração da PG se deve ao fato de que devido a uma inflexão na história do ensino universitário brasileiro, a PG configurou-se como uma tradição inventada, com base na reconfiguração do papel das relações dominantes do



modo de produção capitalista que exigiam a modernização da sociedade e, com isso, a modernização desse nível de ensino (ALMEIDA, 2017).

Nesse contexto, um conjunto de normas foi aprovado para conformar a PG, entre eles se destacam duas: 1) o estatuto do magistério por meio da Lei nº 48.814/1965 que estruturou a carreira docentes universitários, e, também, conferiu ao Conselho Federal de Educação a tarefa de definir os cursos de pós-graduação e suas características. Esse foi o primeiro passo para a institucionalização da pós-graduação no país. 2) O Parecer nº 977/1965 da Comissão de Educação Superior (CES) do Conselho Federal de Educação (CFE) elaborado a pedido do Ministério da Educação com o objetivo de definir natureza e fins e regulamentar e normatizar a pós-graduação. Segundo o então Ministro, “[...] esses cursos seriam destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, ‘equivalentes ao de *master e doctor* da sistemática norte-americana’ [...]”.

Segundo o parecer, elaborado por Newton Sucupira, constituía objetivo da PG:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (Parecer nº 977 CES/CFE/1965)

Como se pode inferir, o protótipo de universidade brasileira foi inspirado no modelo norte-americano, que se orientou no paradigma germânico de *creative scholarship*. “Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.” (Parecer nº 977 CES/CFE/1965). Uma instituição que deixa de ser somente de ensino e atua também no desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas.

A PG torna-se, dessa maneira, “a cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado” (Parecer nº 977 CES/CFE/1965). Aprofundamento esse considerado impossível de ser alcançado nos limites de cursos de graduação.

Sucupira destaca, ainda, no parecer que, naquele momento, praticamente não existia PG no Brasil. Verificava-se a prevalência da crença de que a graduação forma o profissional, o cientista e o tecnólogo. Segundo ele, uma consequência dessa situação era que “em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras.” (Parecer nº 977 CES/CFE/1965). Argumentava que somente com a institucionalização da PG no Brasil seria possível criar uma instituição verdadeiramente universitária, dedicada a produção de conhecimento e cultura e que pudesse formar professores para a universidade.

Sobre a formação de professores, o relator destaca a importância dos cursos de PG como instrumento para treinamento adequado dos professores universitários. Em suas palavras:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação. (Parecer nº 977 CES/CFE/1965)

Com pouca experiência no assunto, o Brasil se inspirou, portanto, no modelo norte-americano para desenvolver sua PG, distinguindo PG *lato sensu* da PG *stricto sensu* e mantendo os níveis de mestrado e doutorado, sendo o último, exigência para se tornar professor universitário. Tais níveis pressupunham estudos rigorosos e aprofundados, requeriam severos requisitos para admissão, determinavam matérias a serem cursadas e defesa de tese, no caso do doutorado “devendo apresentar contribuição nova para o saber”.

No mesmo sentido, Falcon (1999) identifica que o modelo de pós-graduação que se constituiu no Brasil foi um modelo de viés norte-americano, que foi internalizado e assumido como “natural” e como história oficial, sendo a reforma de 1968 o “evento fundador” da pós-graduação naquele momento histórico. O autor destaca que a construção de tal discurso ocultou os aspectos político-ideológicos e os teórico-metodológicos quando a ênfase que se dá na institucionalização como sendo a gênese da

pós-graduação cumpre duas missões: “difundir e cristalizar uma versão falsa e produzir uma versão lógica e necessária” (FALCON, 1999, p.120).

Saviani ressalta que a PG se consolidou no Brasil com uma estrutura e organização constituída por muitos aspectos do modelo americano, mas também com alguns traços do modelo europeu.

A experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que 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, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. (SAVIANI, 2008, p. 310).

O resultado para a PG no Brasil foi a constituição, por um lado, de uma organização bem definida oriunda do modelo americano, nutrida, de outro, por um ideário herdado do Iluminismo com domínio dos conhecimentos sistematizados e maturidade intelectual no ingresso na Universidade. E sua estruturação e institucionalização se deu sobretudo com a participação da CAPES que definiu parâmetros, para além dos que já constavam no decreto de 1968, para as instituições e programas de PG.

A CAPES, criada em 1951 com a missão institucional fundamental declarada de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* no país, foi, a partir de 1968, a principal protagonista da expansão da PG que se deu de forma acelerada contando com o fomento e avaliação dos Programas e com o incentivo às carreiras e produtividade dos docentes-pesquisadores. Processo esse complementado e estimulado pelo CNPq, órgão também criado em 1951 cuja missão está associada ao desenvolvimento e institucionalização da ciência e tecnologia no Brasil. Sobre a criação da CAPES Alves e Oliveira afirmam que:

coube à Capes e, em parte, ao CNPq, desde o Regime Militar, o papel de fomentar a política do sistema nacional de pós-graduação, mediante ações e mecanismos que ampliassem a produção intelectual dos docentes-pesquisadores dos programas e cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado), visando maior discriminação em termos da qualidade e da excelência dos cursos/programas, tendo em vista a produção de novos conhecimentos para o desenvolvimento nacional, no contexto da globalização produtiva. (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 369).

A CAPES configurou-se como uma via importante para promoção da política nacional de pós-graduação e avaliação parte de um planejamento estatal cujas premissas foram paulatinamente incorporadas como um projeto e consolidadas na Reforma do estado dos anos de 1990 e reformas educativas subsequentes.

É importante mencionar que a PG contou, a partir dos anos de 1970, com a implementação de consecutivos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) com o objetivo de definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Esses documentos foram marcos da trajetória da PG e da consolidação do SNPG.

## 1.2 OS PNPG: A DEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO.

No contexto da Reforma da Educação Superior no Brasil, iniciado em 1968, com o Parecer Sucupira, os PNPG tiveram importante papel de construção de uma política nacional específica para a PG. Os sucessivos documentos: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); V PNPG (2011-2020) apontaram o caminho, os objetivos, as metas, bem como, o foco desse nível de educação.

O I PNPG (1975-1979) apresentou-se como um instrumento institucionalizador da PG no Brasil, definindo diretrizes para sua consolidação e expansão. Para tanto, o documento apresenta um diagnóstico da situação da PG naquele momento e determina metas para seu desenvolvimento, com o objetivo de constituir um sistema efetivo de pós-graduação. O compilado destaca, ainda, que as funções da pós-graduação são formar professores para o magistério universitário, formar pesquisadores e preparar profissionais de nível elevado (BRASIL, 1975).

O documento apresenta por meio de diagnóstico da situação da PG que naquele momento o país contava 158 áreas de concentração com curso de mestrado e 89 áreas com curso de doutorado reconhecidas pelo CFE, com destaque aos 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas. O documento faz referência a formação de cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, sendo a metade deles absorvidos pelo magistério superior.

Nesse sentido, o I PNPG (1975-1979) objetiva regular as fragilidades e impulsionar o desenvolvimento da PG, por meio de algumas diretrizes como: institucionalizar o sistema de PG, elevar os padrões de desempenho e planejar a sua expansão (BRASIL, 1975).

O crescimento da PG nesses primeiros anos é apontado como um processo desarticulado e isolado, destacando “o insuficiente apoio e orientação por parte, dos órgãos diretores da política educacional; e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento” (BRASIL, 1975, p. 12). A fragilidade institucional também ganha destaque diante das debilidades levantadas, pois identificou-se que poucos cursos mantiveram regularidade e estabilidade.

Já o II PNPG (1982-1985), aprovado em novembro de 1982 manteve a ênfase na formação de pessoal qualificação para o ensino, a pesquisa e atuação técnica nos setores públicos e privados. Porém, para isso, ainda é apresentado como necessária a institucionalização e consolidação desse nível de ensino e correção de alguns problemas estruturais que tem impedido tal concretude. Outro problema destacado neste momento é a falta de número suficiente de docentes aptos a atuar nesse nível de ensino com grau de qualidade.

O II PNPG (1982-1985) apresentou, dentre as suas principais diretrizes, a avaliação da PG atrelada a qualidade e a busca por equacionar o financiamento estável para a PG. O documento enfatiza a avaliação como mecanismo para desenvolvimento da qualidade e da eficiência. Ressalta-se que a primeira avaliação da PG ocorrera ainda na vigência do I PNPG (1975-1979), no ano de 1976, em caráter de teste.

No III PNPG (1985-1989), as premissas repercutiram novamente sobre a formação de recursos humanos de alto nível, mas agora integrando-a ao Sistema de Ciência e Tecnologia e com isso, contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos. Nesse PNPG foram explícitas as premissas de integração da PG com o setor produtivo e fomento a tal integração. Nesse plano, os dados apontaram considerável expansão da PG, mostrando a existência 787 cursos de mestrado cadastrados e 325 cursos de doutorado, envolvendo na PG 20.900 docentes.

O IV PNPG (2005-2010) marca um novo período da PG brasileira. Até então a política desenvolvida via PNPG centrava-se na expansão, na consolidação e na capacitação de pessoal de alto nível, docentes para atuar nas Universidades. Após o alcance de tal extensão, o foco tomou novo rumo: o desempenho do sistema nacional de PG e, conseqüentemente, seu direcionamento para a pesquisa científica, tecnológica e no atendimento às prioridades nacionais (BRASIL, 2005).

Após 15 anos sem um Plano vigente, o IV PNPG (2005-2010) foi o primeiro elaborado a partir de Comissão Coordenadora convocada pela CAPES para tal elaboração. O IV PNPG (2005-2010) teve como premissas: A expansão do SNPG e a manutenção de sua qualidade acadêmica; diminuição das desigualdades regionais na oferta e no desempenho da pós-graduação; maior compromisso institucional da pós-graduação com a graduação, visando a melhoria e renovação desse nível de ensino.

Nesse Plano já era forte a ênfase na diversificação dos Programas de Pós-graduação (PPG) de modo a atender a formação profissional, mas também da produção de conhecimento aplicado, assim como desenvolvimento intrínseco de ciência, tecnologia e inovação com vistas ao mercado.

O V PNPG (2011-2020) é aprovado em um cenário de notável expansão da pós-graduação cujos números de formação de pessoal de alto nível alcançam, até então, patamares nunca imaginados, conforme demonstram Barreto e Domingues.

O crescimento percentual absoluto de alunos matriculados no período foi de mais de 600%, o de alunos novos atingiu cerca de 700% e o de alunos titulados alcançou os 1300%. Por fim, a taxa de alunos titulados por alunos matriculados evoluiu de aproximadamente 10% em 1987 para 20% em 2009. (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 23).

Na mesma direção, os autores apontam que, além do crescimento de alunos matriculados e titulados na PG, a produção científica também já colocava o Brasil entre os países com maior crescimento no número de publicações de artigos, considerando que “no ano 2000 foram publicados 6,14 artigos por 100. habitantes, enquanto em 2009 este número chegou a 17,93” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 24).

Os números apontam um projeto exitoso em termos de expansão, de consolidação e de institucionalização da PG no Brasil. Diante disso, questiona-se a direção e os enfrentamentos impostos ao V PNPG (2011-2020).

Traça-se nesse V Plano um novo paradigma, que é o da Internacionalização, da excelência e da produção de impacto científico por meio de áreas estratégicas definidas no âmbito do SNPG e articulados ao desenvolvimento nacional pretendido.

Quadro 3 – Síntese dos principais objetivos dos PNPG

Documento	Principais objetivos
I PNPG (1975-1979)	Capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; <b>impulsionar o desenvolvimento da PG no país.</b>
II PNPG (1982-1985)	Preocupação com o desempenho e a qualidade do sistema; ênfase na avaliação como mecanismo para desenvolvimento da qualidade e da eficiência.
III PNPG (1986-1989)	Integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo e ao sistema de ciência e tecnologia, visando ao desenvolvimento nacional.
IV PNPG (2005-2010)	Consolidação do sistema nacional de PG; flexibilização do modelo de pós-graduação; aperfeiçoamento do sistema de avaliação e ênfase na internacionalização.
V PNPG (2011-2020)	Sua base tem um novo paradigma, que é o da internacionalização, da excelência e da produção de impacto científico por meio de áreas estratégicas definidas no âmbito do SNPG. Foco no setor produtivo por meio da produção de conhecimento voltado para tecnologia e inovação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Sobre os PNPG, Oliveira e Fonseca afirmam que “devemos compreender o surgimento dos Planos Nacionais de Pós-Graduação como instrumento de planejamento estatal, de estímulo financeiro e de definição de uma política de pós-graduação para o Brasil” (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 20).

Já o SNPG constitui-se no âmbito da CAPES para indução e ampliação de PPG no país e sua consequente produção de pesquisa e desenvolvimento. As ações do SNPG são orientadas basicamente pelo PNPG para regular, avaliar e gerir o financiamento. Azevedo, Oliveira e Catani (2016, p. 791-792) ressaltam que, nesse cenário, a CAPES

desempenha papel fundamental no apoio, mas, em contrapartida, na heteronomia do campo científico, aí incluída a pós-graduação (mestrados e doutorados), pois, ao mesmo tempo, a CAPES acredita, credencia, avalia, supervisiona, financia e regula o Sistema Nacional de Pós-graduação no Brasil, estabelecendo políticas, programas e ações de manutenção e expansão. [...]

Não é demais ressaltar, com ênfase, a atuação da CAPES como a agência de fomento mais influente no campo científico e no campo da Educação Superior no Brasil, uma vez que desenvolve atividades de acreditação, credenciamento, avaliação, supervisão, regulação e financiamento dos Programas de Pós-Graduação, que formam o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, sendo O PROAP um de seus instrumentos de fomento. (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 791-792)

A composição do SNPG é massivamente integrada por PPG sediados em instituições públicas federais, estaduais e municipais. No ano de 2017, o SNPG contemplava 4.347 PPG e 360.649 alunos distribuídos nos níveis de mestrado, doutorado, mestrado profissional ou doutorado profissional. Longe de qualquer neutralidade, o SNPG é campo disputas, alianças e relações (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016).

Os elementos aqui descritos compõem um cenário que envolve no nível micro a pós-graduação, as mudanças na educação superior, mas em nível macro está imerso transformações, mudanças sistêmicas e políticas que o país sofreu ao longo dos últimos 50 anos. A PG emerge, portanto, como importante elemento do planejamento estatal. Isso fica mais claro ao traçar o paralelismo histórico da PG e da política educacional em âmbito nacional cujo desenvolvimento da PG demonstra-se articulado as perspectivas de desenvolvimentismo nacional, passando por diferentes contextos.

No cenário mais recente, o IV PNPG (2005-2010) é aprovado no contexto da emergência do Partido do Trabalhadores ao governo, com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2002. Naquele momento, a PG já apresentava crescimento expressivo em números de matrículas e Programas, mas ainda caminhava lentamente para se tornar referência na produção de conhecimento, pesquisa, ciência e tecnologia, tanto para atender as demandas internas quanto em âmbito internacional.

Dessa maneira a síntese do IV PNPG apresenta como foco a consolidação do sistema nacional de PG; flexibilização do modelo de pós-graduação; aperfeiçoamento do sistema de avaliação e ênfase na internacionalização. Elementos esses que estão pautados nas Reformas para Educação Superior implementadas naquele período.

Oficialmente as Reformas iniciaram com a aprovação do Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) designado para analisar



a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação para sua reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES (OTRANTO, 2006).

No mesmo ano de sua instituição, o GTI concluiu que a Educação Superior brasileira necessitava de rápidas medidas que, segundo relatório, deveriam perpassar por: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003). Esses dois pilares foram desmembrados em uma reforma sendo que “a mais profunda passa pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento que, segundo o GTI, resolveriam o problema das instituições federais de educação superior” (OTRANTO, 2006, p. 1).

Segundo a autora, o caminho percorrido para resolver os problemas identificados pelo GTI foram tomando forma com programas na reposição do quadro docente e na ampliação de vagas para estudantes

O GTI apresenta como alternativa para fazer frente à demanda, a criação de novas bolsas da CAPES, para aproveitar aposentados e recém doutores nas atividades de ensino de graduação. Na sequência, propõe o aumento da carga horária dos professores em sala de aula, o aumento no número de alunos e a educação a distância. Além de questionarmos se os 700 aposentados e os 1000 recém doutores, com bolsas anuais renováveis por até 4 anos, ocupariam as vagas indicadas anteriormente para os concursados, cabe aqui, também, uma investigação da origem desta proposta. (OTRANTO, 2006, p. 2).

Otranto (2006) ainda destaca a articulação da proposta com o documento do Banco Mundial (World Bank), de 1994, o qual sugere a diversificação das IES devido aos altos custos do modelo de universidade de pesquisa. Para o órgão, o caminho indicado é segregar as instituições de ensino e as instituições de pesquisa, cada qual com finalidades próprias.

No Brasil, as assimilações dessas orientações se expressaram na criação das Instituições universitárias voltadas ao ensino e aos cursos superiores de curta duração que, se transformaram em Centros Universitários e Cursos Sequenciais por Campo do Saber. Para isso, o país já contava com a base da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que admitia a diferenciação das IES (id).

O segundo pilar foi a aposta na educação a distância como meio de para expansão de vagas a curto prazo e a baixo custo. Diante da auspiciosa meta de expansão presumida pelo GTI, esse era um caminho viável e necessário (id).

Primeiramente, cabe destacar que o documento do GTI, que afirma ter como meta, até 2007, a ampliação de 600 mil vagas na educação superior, ao se referir a educação a distância, indica que 500 mil alunos serão por ela atendidos, deixando passar a ideia de que apenas 100 mil estudantes seriam atendidos em cursos presenciais, o que abriria, definitivamente, o mercado da educação a distância às multinacionais e aos governos que exportam tais serviços e vêm exercendo pressão nos chamados “mercados emergentes de serviços”(OTRANTO, 2006, p. 3).

O projeto ainda contava com o argumento de modernização da educação superior brasileira, que naquele momento era defendido pelo, então, Ministro da Educação, Cristovam Buarque.

O terceiro pilar do projeto de Reforma diz respeito a autonomia universitária. O quesito foi considerado pelo GTI como engessado e permeado por amarras burocráticas que dificultavam a captação de recursos pelas próprias IES “amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento” (BRASIL, 2003, p. 9). O discurso sedutor do relatório, no entanto, não exibia seu foco na autonomia financeira, como forma de resolver a crise financeira e o alívio financeiro ao Estado que já vinha com esse direcionamento do governo anterior (OTRANTO, 2006).

Em quarto lugar, porém não menos importante, tem-se o financiamento como pilar da Reforma, considerando a precária situação das IFES que o diagnóstico do GTI já apontava. As possibilidades apresentadas no mesmo documento indicaram algumas possibilidades

Elas vão desde as já citadas contribuições voluntárias e não voluntárias de ex-alunos, até distribuição da CPMF de forma a permitir que uma parte dos recursos seja canalizada para as áreas de saúde das universidades públicas, além da retirada da folha de pagamento dos inativos do orçamento das universidades federais. Propõe, ainda, uma Lei de Incentivo Fiscal para o ensino superior, a criação de fundos empresariais para financiar o funcionamento das universidades federais e um acordo de troca da dívida externa por investimentos na educação (OTRANTO, 2006, p. 7).

As propostas, apesar de partirem de diferentes origens, não vinculavam novos recursos para educação superior, pelo contrário, o que mais chama a atenção são iniciativas de ferir a natureza gratuita das IFES e/ou promover parcerias público-privadas para suprir tais custos. O aporte para tais indicações partem do Banco Mundial e da UNESCO, em documento conjunto apresentado em 2000, que sugere a redução da dívida por meio de reformas profundas no ensino superior (id).

A partir disso, o governo brasileiro acelerou o processo e criou alguns programas federais com foco na educação superior que paulatinamente traçam uma nova conformação para o setor. Destaca-se, nesse ponto: 1) A criação do Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>2</sup>, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (BRASIL, 2005); 2) A implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>3</sup> como aparato para garantir a qualidade dos cursos ofertados em nível de graduação no país.

O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente, o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, das áreas, dos cursos e dos programas nas dimensões de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão e de formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização (BRASIL, 2004).

---

<sup>2</sup> O ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005.

<sup>3</sup> O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

E um pouco mais tarde, em 2007, deu-se a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>4</sup>, cujas principais diretrizes versaram sobre a redução da evasão, aumento de vagas, ampliação da mobilidade estudantil, revisão curricular, elevação da qualidade dos cursos e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica<sup>5</sup>.

Tais programas tiveram resultados distintos dos anunciados pelo governo sendo eles apresentados e questionados em ampla literatura da área (LEDA; MANCEBO, 2009, ARAUJO; PINHEIRO, 2010, CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, CARVALHO, 2006).

Soma-se a essa contínua reestruturação a aprovação do Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, aprovado pela Lei nº 13.243/2016, com o discurso de redução da burocracia para atividades de pesquisa e desenvolvimento no interior das universidades ao reduzir impostos, simplificar regras de importação e dispensa de licitação para compra de insumos e equipamentos de pesquisa.

Abriu-se a possibilidade para que as instituições compartilhem seus equipamentos e laboratórios com empresas privadas para fins de pesquisa e amplia a jornada de horas que seus professores podem dedicar a atividades fora do ambiente acadêmico. “Mudanças significativas nas relações de trabalho no interior das IFES ao dispor de expedientes que reestruturam o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal” (SILVA JÚNIOR; KATO; EWERTON, 2018, p.174).

No âmbito da PG também foram impetradas mudanças significativas, sobretudo por meio do processo de avaliação da CAPES. Uma modificação de destaque foi a implementação do PROEX, no ano de 2004. O PROEX enfatizou a diferenciação e hierarquização da PG, das IES, dos PPG e dos docentes. A implementação do PROEX é central na discussão desenvolvida nesta tese e será aprofundado nos tópicos seguintes.

Ainda assim, cabe destacar aqui que o PROEX é reflexo de um processo que vem sendo construído de forma imbricada à Reforma da Educação Superior e, conseqüentemente, da PG. A pós-graduação é tocada, sobretudo, devido as suas

---

<sup>4</sup> Programa instituído pelo Governo Federal do Brasil através do Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007.

<sup>5</sup> Ver Leda e Mancebo (2009); Araújo e Pinheiro (2010).

especificidades atreladas à pesquisa, produção de conhecimento, ciência, tecnologia e inovação.

A CAPES e o CNPq tiveram lugar fundamental na consolidação e desenvolvimento da PG no país dentro desse projeto de Reforma. Cada uma dessas agências de regulação e fomento desenvolveram papéis distintos, mas articuladas entre si, deram suporte a política implementada. É nesse sentido que a CAPES pode ser considerada como a mola propulsora do processo de avaliação da PG e, para tanto, conta com o auxílio das ferramentas criadas pelo CNPq para amparar os critérios de avaliação. Dentro dessas ferramentas, destacam-se a plataforma Lattes, as bolsas PQ e o DGP.

### 1.3 A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Empenhada em manter a consolidação da pós-graduação, a CAPES criou uma sistemática em que a comunidade acadêmica atuasse como consultores, pareceristas e avaliadores dentro da própria agência para apreciar projetos, trabalhos e, a partir deles, definir o fomento de pesquisas. Posteriormente, a essa sistemática, consubstanciou-se na avaliação dos próprios PPG, conforme documento publicado pela agência em 2002 descreve abaixo:

A partir de 1977, essas consultorias assumiram a forma de comissões, e mais tarde foram institucionalizadas, com seus presidentes passando a integrar um conselho técnico científico, com direito inclusive a participação no conselho superior da agência. A rápida e expressiva expansão dos programas de pós-graduação trouxe consigo a preocupação com a qualidade das atividades por eles desenvolvidas. Atenta para a necessidade de um maior controle sobre os cursos, e procurando aprimorar seu processo de distribuição de bolsas e auxílios, a Capes começou a desenvolver nesse período uma sistemática de avaliação, a ser implementada através das comissões de consultores. A primeira delas foi realizada ainda em 1978, após algumas experiências que permitiram a definição do quadro metodológico. (CAPES, 2002, p. 22)

A avaliação da PG desde a sua criação, na década de 1970, esteve empenhada em manter a consolidação da pós-graduação no Brasil. A sistemática inicial criada pela CAPES foi de vincular a comunidade acadêmica atuando como consultores, pareceristas e avaliadores dentro da própria agência para apreciar projetos, trabalhos e a partir deles definir o fomento de pesquisas. Posteriormente isso se consubstanciou na avaliação dos próprios PPG. (CAPES, 2002).

As avaliações foram realizadas sistematicamente desde 1976 em caráter de teste. Em 1978, padrão e metodologia foram assumidos para as avaliações, que vigoraram até 1984 com aplicações anuais. A partir de então, as avaliações se tornam bianuais, se mantendo com essa periodicidade até 1998. No ciclo seguinte elas tornam trienais até o ano de 2013 e, a partir de então, quadrienais.

Como se pode perceber, são mais de 40 anos do processo de criação, desenvolvimento e consolidação da avaliação da pós-graduação, para então chegar ao modelo complexo de aferição e diferenciação dos cursos e programas vigente na atualidade no Brasil.

Com o passar dos anos o processo de avaliação da PG foi se aprimorando no âmbito da CAPES e sofrendo algumas modificações como a periodicidade, a composição dos comitês de área, mas sempre dentro das metas e objetivos estabelecidos nos PNPG e determinando o fomento e a vinculação de recursos.

A PG adotou um modelo de avaliação por pares, com periodicidade trienal até o ano de 2013, quando passou a ser quadrienal. A escala avaliativa confere conceitos de 1 a 7 aos PPG, sendo que as notas 6 e 7 configuram um Programa de Excelência Acadêmica. A avaliação busca mensurar a qualidade dos cursos ofertados, estabelecendo uma classificação de PPG nas respectivas áreas do conhecimento.

A avaliação da CAPES sofreu um fortalecimento e refinamento com o passar dos anos. Ela contou, por exemplo, com a criação de um aparato de subsídios para fomentar tal classificação com base nos indicadores de qualidade da pesquisa e pós-graduação cuja natureza encontra-se como lugar de produção de conhecimento e da decorrente centralidade na pesquisa (SEVERINO, 2003). Alguns desses subsídios são externos à CAPES e ao processo de avaliação. Às vezes nem se enquadram como um indicador propriamente dito, como é o caso da *Plataforma Lattes*<sup>6</sup>, mas ela dá subsídios ao registro da produção científica, acadêmica e intelectual. Com isso, ela se integra fortemente ao processo.

---

<sup>6</sup>A *Plataforma Lattes* é um banco de currículos virtuais criado e mantido CNPq, pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil.

No mesmo sentido, o CNPq também exerceu um papel importante no desenvolvimento da PG no Brasil e, também, conferiu importantes suportes ao processo de avaliação. A agência tem papel fundamental na configuração das pesquisas e do próprio caráter do trabalho acadêmico/intelectual dos professores. Foi ela que lançou em 1999 o Sistema de Currículos Lattes, a chamada *plataforma Lattes*, um currículo virtual, no qual os pesquisadores e estudantes devem registrar um conjunto de informações sobre sua formação, atuação profissional e vida acadêmica.

A *plataforma Lattes*, por exemplo, é um instrumento que induz e expõe o mérito produtivo dos pesquisadores. O reconhecimento do pesquisador de excelência também se baseia nessa relação. Todas as modalidades oferecem incentivo financeiro aos pesquisadores, associado ao reconhecimento como pesquisador de destaque, o que acarreta uma grande segmentação entre os docentes e estimula a competição. A “Bolsa Produtividade em Pesquisa” (PQ) conferida aos pesquisadores considerados produtivos elenca 2 (duas) posições para os pesquisadores, PQ1 e PQ2, sendo que a primeira possui subdivisão em 4 níveis (A, B, C e D). Outra bolsa ofertada é a “Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora” (DT), cuja finalidade é distinguir o pesquisador, valorizando sua produção em desenvolvimento tecnológico e inovação que também se divide em 2 (duas) categorias, Pesquisador 1 e 2, sendo que a primeira possui subdivisão em 4 níveis (A, B, C e D).

Há ainda a Bolsa “Produtividade Sênior” (PS) que é destinada ao pesquisador que se destaque entre seus pares como líder e paradigma na sua área de atuação, valorizando sua produção científica e/ou tecnológica, segundo requisitos e critérios normativos estabelecidos pelo CNPq e por sua assessoria técnico científica.

O CNPq criou também o Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), uma plataforma com o objetivo de cadastrar grupos de pesquisa acadêmicos em todo território nacional. Entre seus critérios de avaliação de produtividade, ser líder de grupo de pesquisa é um fator diferencial, ainda mais ser for um grupo de destaque, com membros qualificados e cuja produção seja profícua.

Com todo esse aparato de controle e indução, de uma vez só, a agência instituiu a diferenciação de pesquisadores, criou uma hierarquia entre eles, um *ranking*, estimulou a competitividade e os expôs publicamente. Como consequência dessa nova configuração e

novo modo de produção acadêmica destacam-se a corrida pela produção intelectual o produtivismo acadêmico e as redes de colaboração engendradas muito mais com o fim de obter melhor avaliação pela agência.

Se por um lado a articulação em Redes de colaboração pode possibilitar trocas, complementação de conhecimentos, realização de estudos maiores e mais abrangentes, produções mais aprofundadas, colaboração de profissionais de diferentes áreas, países e até regiões, é também um incentivo à produção circunscrita aos parâmetros requeridos (quantidade sob a qualidade) pela agência, sob o risco de heteronomia. Por outro lado, observa-se o isolamento, a competitividade, o adoecimento, a precarização, a intensificação (MAUES, 2010) entre outros fatores que impactam diretamente o trabalho dos docentes universitários brasileiros.

Nesse sentido, Oliveira e Fonseca (2010, p. 25) afirmam que:

O planejamento estratégico e a qualidade aferida por índices e resultados de impactos passaram a conferir à gestão da pós-graduação praticamente os mesmos parâmetros de eficiência e eficácia do setor privado. A indução, por meio de fomento e da avaliação, para que os programas e pesquisas se articulassem mais com as demandas produtivas ou empresariais, também é uma marca da política de pós-graduação que vem se intensificando e materializando concretamente na legislação e nos mecanismos das agências de fomento e de avaliação, como a CAPES e o CNPq. (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 25).

Na lógica desenvolvida pelas agências de fomento estão cada vez mais presentes elementos do mercado, a exemplo da valorização da quantidade, da competitividade, da celeridade e da aplicabilidade de resultados no mercado. Segundo Sguissardi, “a produtividade do que o processo de formação e produção tende a gerar neste campo [...] uma cultura de [...] uniformização associada a fenômenos já bastante conhecidos como o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial” (SGUISSARDI, 2008, p. 141). E o que se observa é a consolidação de um sistema de avaliação da PG que versa quase que exclusivamente pelo prisma da produção científica.

Dessa maneira, o “Modelo CAPES de Avaliação”, implementado a partir de 1996-1997, representa um “tipo específico de avaliação, com o escopo preciso de servir à regulação e controle” (SGUISSARDI, 2006, p. 78), o que é garantido mediante a vinculação entre avaliação e financiamento da pós-graduação.



Contudo, no período subsequente ao avaliado por Sguissardi (2006), o processo de avaliação aprofundou ainda mais as disparidades entre os PPG e afunilou a classificação e os critérios, ao passo que a régua da excelência foi crescente. Nesse sentido, o IV PNPG (2005-2010) já expressa o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, o que já vinha anunciado na criação do PROEX e destacou a internacionalização dos PPG, alunos e docentes, como condição para a excelência. No Plano seguinte, V PNPG (2011-2020) a internacionalização já se tornara o novo paradigma da pós-graduação, condição *sinequa non*, para conferência de excelência e a excelência condição para fomento da internacionalização

### **1.3.1 Internacionalização da pós-graduação**

Paulatinamente, dissipou-se no cenário mundial a ideia de que a educação superior contribui para reduzir as disparidades entre os diferentes países, assegurando o desenvolvimento social, político, econômico e cultural sustentável por meio da preparação de novas habilitações, conhecimentos e ideais. Para tanto, vislumbrava-se uma profunda reforma na educação superior mundial e a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação em 1998, cujo documento fruto da conferência orienta que

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998).

Nesse contexto, a internacionalização representou um mecanismo de resposta ao processo de globalização e, no Brasil, adentrou a educação superior pelas reformas educacionais dos anos 1990, iniciando pela pós-graduação.

A definição de internacionalização é polissêmica e apresenta diferentes significados em diferentes contextos. No âmbito da educação superior, ela pode ser entendida desde a mobilidade acadêmica às vinculações internacionais em projetos de pesquisa e publicações, à inclusão da dimensão internacional, intercultural, entre outros (KNIGHT, 2005).

No contexto da educação superior, a dimensão internacional está ganhando um perfil significativo nos campos das políticas fora da educação como imigração, comércio, cultura e desenvolvimento econômico. De certo que ela vem influenciando em três tipos de atividades transnacionais: intercâmbios e sociedades internacionais, operações transnacionais de risco comercial e projetos de desenvolvimento comercial (KNIGHT, 2005). De acordo com a autora, a internacionalização não possui um conjunto universal de fundamentos, ainda assim é possível identificar as expectativas e motivações para sua expansão diante das tensões entre fundamentos, políticas e resultados.

Nesse sentido, ela destaca que as dimensões envolvidas na internacionalização da educação superior, como o processo de associação das dimensões internacional ou intercultural, com ensino, pesquisa e serviço da instituição são valores que dão forma e consistência à visão, aos fundamentos e aos resultados esperados que sustentam os países e as instituições

Esses valores são especialmente relevantes dado o crescimento recente no fornecimento comercial e no comércio de serviços de educação além-fronteiras. Os valores não são incluídos propositadamente na definição de internacionalização, mas eles têm desempenhado um papel crítico na evolução do envolvimento de o setor pós-secundário em atividades internacionais (KNIGHT, 2005, p.15).

Nesse sentido, Knight (2005) destaca que a internacionalização envolve tanto suas potencialidades no campo da cooperação acadêmica como da mercantilização da educação superior de forma inter-relacionada e não necessariamente contrárias, pois, tradicionalmente, os fundamentos para a internacionalização partem de quatro grupos: sociais/culturais, político, acadêmico e econômico.

Na dimensão acadêmica, a internacionalização impulsiona o desenvolvimento de recursos humanos; alianças estratégicas; trocas comerciais; fortalecimento da nação/instituição; desenvolvimento social e cultural e compreensão mútua; marca e perfil internacional; melhoria da qualidade e padrões internacionais; desenvolvimento de alunos e funcionários; alianças estratégicas e produção de conhecimento (KNIGHT, 2005, p.16).

Os vínculos internacionais sempre fizeram parte na educação superior brasileira, seja na formação de grandes acadêmicos brasileiros, sobretudo até a década de 1970, quando se iniciava a expansão e consolidação da pós-graduação e os professores

buscavam o exterior para realizarem seus mestrados e doutorados pela busca de literatura estrangeira para fomentar os estudos realizados no país.

Todavia o que se destaca aqui é o desenho e os parâmetros que a internacionalização assume no âmbito da educação superior, em especial na PG, com a consolidação da política de avaliação que institui, a partir de 1998, a internacionalização como indicador de qualidade dos programas de pós-graduação e se torna indispensável até 2010 e *sine que non*, a partir de então, para classificação da excelência.

Tabela 2 – Distribuição de bolsas da CAPES no exterior por país de destino no ano de 2020

	País	Doutorado Pleno	Doutorado sanduíche	Mestrado pleno	Mestrado sanduíche	Professor/pesquisador visitante	Pós-doutorado	Total linha
1	Estados Unidos	44	637	6	1	204	6	898
2	França	13	302	0	0	83	64	462
3	Reino Unido	60	241	0	1	93	2	397
4	Espanha	2	243	0	0	89	1	335
5	Alemanha	33	180	0	4	81	34	332
6	Portugal	7	176	0	0	59	10	252
7	Canadá	23	163	0	0	43	2	231
8	Itália	3	98	0	0	29	0	130
9	Austrália	7	74	0	0	21	0	102
10	Holanda	5	70	0	0	9	3	87
11	Bélgica	5	51	0	0	11	0	67
12	Suécia	1	39	0	0	8	13	61
13	Dinamarca	0	34	0	0	6	0	40
14	Suíça	2	24	0	0	10	1	37
15	México	0	23	0	0	6	2	31
16	Argentina	0	13	0	0	5	0	18
17	Irlanda	2	12	0	0	4	0	18
18	Áustria	0	12	0	0	3	2	17
19	Nova Zelândia	0	14	0	0	2	0	16
20	Noruega	0	13	0	0	0	1	14
21	Finlândia	0	9	0	0	2	0	11
22	Chile	0	3	0	2	3	2	10
23	África do Sul	0	7	0	0	3	0	10
24	Japão	0	5	0	0	2	2	9
25	Colômbia	0	2	0	0	2	0	4
26	Israel	0	3	0	0	1	0	4
27	Peru	0	1	0	0	2	0	3
28	Polônia	0	1	0	0	2	0	3
29	República Tcheca	1	2	0	0	0	0	3

30	Rússia	0	2	0	0	1	0	3
31	Uruguai	0	2	0	1	0	0	3
32	China	0	0	0	0	0	1	1
33	Costa rica	0	1	0	0	0	0	1
34	Emirados Árabes Unidos	0	1	0	0	0	0	1
35	Equador	0	1	0	0	0	0	1
36	Eslovênia	0	0	0	0	1	0	1
37	Grécia	0	1	0	0	0	0	1
38	Hungria	0	1	0	0	0	0	1
39	Martinica	0	1	0	0	0	0	1
40	Moçambique	0	0	0	0	1	0	1
41	Índia	0	1	0	0	0	0	1
42	Timor-leste	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Sistema de informações Georreferenciadas da CAPES. Elaboração própria, 2021.

A análise dos dados acima vai ao encontro da tese defendida por Souza (2018) de que a internacionalização pretendida e sustentada no âmbito da política de educação superior brasileira, em especial na pós-graduação, com foco nas relações com os países da Europa e América do Norte.

Ao passo que as cooperações intrarregionais se desenvolvem em menor escala e, quando firmadas, elas se dão em torno daqueles países que possuem os sistemas mais consolidados no quadro da América Latina e Caribe (ALeC), como é o caso do Brasil, México, Argentina, Cuba, Uruguai e Chile, o que a autora denomina de experiências de internacional horizontal, ou seja, aquelas com benefícios mútuos entre os países em face da proporcionalidade dos atores.

O fenômeno da internacionalização, neste contexto, tem sido fomentado como um meio estratégico para que os sistemas nacionais de educação superior possam alcançar padrões de excelência mundial e se consolidarem como núcleos de inovação e de tecnologia, constituindo vantagem competitiva para os países que neste campo investirem. Ademais, a internacionalização como fim também passa a ser impulsionada (SOUZA, 2018, p. 194).

Os dados da Tabela 1 evidenciam a conformação anunciada por Souza (2008), quando observado que as primeiras evidências de concessão de bolsas da CAPES no ano de 2020, cujo destino são países da ALeC aparecem somente na 15<sup>a</sup> e 16<sup>a</sup> posição, representados, respectivamente, por México e Argentina, assim mesmo com quantitativo ínfimo diante do que foi concedido para destinos da Europa e América do Norte.

O fato é que com a criação do Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil (Capes-PrInt), por meio da Portaria CAPES nº 220, de 3 de novembro de 2017, o foco da internacionalização se estabelecerá nos países do eixo norte tendem a sem intensificar, devido as condicionalidades de fomento estabelecidas pelo Programa.

O Programa Capes-PrInt foi criado em 2017 com o objetivo de fomentar ações de internacionalização no âmbito da educação superior. A Portaria CAPES nº 220 destaca como objetivos do Programa:

- I – Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
- II – Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
- III – Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas, inclusive projetos de pesquisa em cooperação;
- IV – Promover a mobilidade de docentes e de discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes, do Brasil para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*;
- V – Fomentar a transformação das instituições participante sem um ambiente internacional;
- VI – Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização. (BRASIL, 2017)

Entre as suas justificativas, destaca-se a “necessidade de se estabelecer e de se consolidar polos de excelência em termos de produção científica, tecnológica e acadêmica no Brasil” (BRASIL, 2017). Para tanto, criou-se a dinâmica de seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de IES e de Institutos de Pesquisa no Brasil para fomento.

Tornou-se elegíveis somente as IES e Institutos de Pesquisa que tivessem ao menos 4 PPG *stricto sensu* recomendados (com notas não menos que quatro) pela CAPES na Avaliação Trienal de 2013 e na Avaliação Quadrienal de 2017, entre os quais deverá haver, pelo menos, dois cursos de doutorado e que possuam um Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere (id), cujos principais indicadores avaliados para seleção das propostas das IES são:

- Programas de pós-graduação com notas 5, 6 e 7; Qualidade da produção científica intelectual; Parcerias internacionais; Estrutura institucional; Viabilidade de execução da proposta; Atuação no Brasil e no exterior; Coerência entre tema, objetivos e ações propostas para o projeto; Estratégias e

políticas inovadoras; Relevância dos temas propostos e modelo institucional de gestão; Impacto da proposta para a internacionalização da instituição (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 19).

O Capes-PrInt travou uma disputa de fomento que gira em torno de R\$300 milhões anuais (orçamento inicial do Programa) a serem aplicados no decorrer de 4 anos. O resultado do edital de seleção das IES contempladas pelo Programa foi divulgado em 2018 e não foi nenhuma surpresa identificar que, dentre as instituições selecionadas, estavam exatamente aquelas também contempladas com maioria do PROEX, que são os PPG considerados de padrão internacional.

O CapesPrInt se tornou o principal Programa de internacionalização da pós-graduação<sup>7</sup> e “ao adotar a internacionalização como critério fundamental que distingue a qualidade e a excelência acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*, podendo implicar na conformação de novos modelos de Pós-Graduação e na reestruturação do trabalho acadêmico” (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2019, p. 01)

No âmbito do SNPG a avaliação combinada com financiamento tem sido efetiva para diferenciação das IES e PPG, instituição de centros de excelência e associação a instituições de estrangeiras, desencadeando a pesquisa e desenvolvimento de base tecnologia e de inovação, promovendo, com isso, a aproximação com os setores privados e industriais.

A tendência de vincular a qualidade e a excelência aos critérios e métricas de internacionalização, assim como assumir uma perspectiva mais profissionalizante e mercantil na oferta, certamente trará implicações para a natureza e fins da pós-graduação no Brasil. Além disso, a crise econômica e os constantes cortes orçamentários na CAPES, CNPq, universidades públicas, institutos de pesquisa, dentre outros, tende a enfraquecer o sistema de avaliação e fomento que perdurou por décadas na institucionalização, expansão e consolidação do SNPG no Brasil (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2019, p. 19-20)

Nesse sentido, o processo de avaliação foi se consolidando como uma engrenagem muito bem articulada no âmbito da PG e se expande para toda a universidade. Após um momento inicial de naturalização da cultura da avaliação baseada em produtos, que amparou a expansão da PG no país, tornou-se possível, no bojo das Reformas da educação

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre o CapesPrInt ver: Oliveira (2019); Azevedo e Oliveira (2019)

Superior do início dos anos 2000, criar o PROEX. A partir dali era necessário gestar áreas do conhecimento, instituições, PPG e docentes, conforme as respostas que cada qual conseguia ofertar dentro de diretrizes também já bem construídas.

#### 1.4 - PROGRAMA DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA – PROEX

Os PPG de excelência são definidos por meio de avaliação institucional realizada pela CAPES a cada triênio/quadriênio<sup>8</sup>. Criado em 2004, o PROEX<sup>9</sup>, inicialmente, considerava somente os PPG que tinham obtido conceito 6 ou 7 em duas avaliações consecutivas. Somente após a segunda avaliação os Programas se tornavam PROEX e passavam a ser considerados de excelência naquele triênio/quadriênio, configurando, assim, como PROEX.

Contudo, com a mudança no documento que regulamenta o PROEX no ano de 2015, passou a vigorar a Portaria CAPES nº102 de 2015, que considera como PROEX todos os PPG avaliados com notas 6 e 7 na última avaliação. O objetivo é manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação *strictu sensu*, avaliado(s) pela CAPES com nota 6 ou 7, atendendo adequadamente as suas necessidades e especificidades, conforme descrito no documento básico de orientações do Programa.

No ano anterior da avaliação, em 2003, foram convidados a compor o PROEX 149 (cento e quarenta e nove) PPGs que já tinham conceito 6 ou 7 nas avaliações anteriores e isso marcava o início de um novo paradigma na PG no Brasil: a demarcação da excelência.

O processo de avaliação da PG foi se aprimorando no âmbito da CAPES e sofrendo algumas modificações como na periodicidade da realização do processo, na composição dos comitês de área, mas sempre dentro das metas e objetivos estabelecidos no PNPG, bem como determinando o fomento e a vinculação de recursos.

Os programas de nota 7 são aqueles que apresentam, nas avaliações, desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de nota 6. Os critérios dessa avaliação

---

<sup>8</sup> A partir de 2013 a avaliação se tornou quadrienal. No entanto, no momento de criação do PROEX ela era trienal.

<sup>9</sup> Sua regulamentação se deu em 2006 por meio da Portaria nº 34 de 30 de maio de 2006.

incluem 5 dimensões: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social.

Como já referido, a avaliação impacta diretamente no financiamento dos Programas, pois prevê repasse de recursos diferenciados para os Programas PROEX. Os Programas de excelência têm certa autonomia e fazem gestão própria de recursos e bolsas, e não precisam recorrer a Pró-reitoria da Universidade para tanto. Enquanto os demais programas de PG que são regidos pelo Programa de Apoio a Pós-graduação (PROAP) – ou pelo Programa Demanda Social – DS. Esses programas (PROAP e DS) têm pouca autonomia na implementação de políticas, aplicação e distribuição dos recursos, pois eles têm que seguir as diretrizes já estabelecidas pelas agências de fomento.

Os PPG PROEX recebem uma dotação orçamentária maior do que os demais PPG. Eles podem utilizar os recursos com maior flexibilidade, segundo suas prioridades, desde que atendam a destinação mínima de 50% dos recursos de custeio para bolsas de estudo e desde que os gastos estejam dentro das modalidades de apoio concedidas pela CAPES, que são: concessão de bolsas de estudo; recursos de custeio fomento para investimento em laboratórios; custeio de elaboração de dissertações e teses; passagens; eventos; publicações entre outros.

O cálculo utilizado na metodologia de custeio para PPG PROEX também é diferenciado e obedece aos seguintes indicadores: número de alunos e valor custeio/aluno, conforme explicitado no Quadro 4, conforme matriz de cálculo de 2017, última disponibilizada pela CAPES.

Nessa matriz, o cálculo do número de alunos considerou o maior valor entre o número de bolsistas em 31/1/2017 (ano vigente) e a média mensal durante o ano de 2016 (ano anterior). Já para cálculo do valor custeio por aluno foram consideradas duas variáveis: grupo da área de conhecimento e nível do curso, conforme demonstrado na Tabela 3.



Quadro 4 – Grupos de área do conhecimento no âmbito do PROEX

<b>G1</b>	Ciências Agrárias
	Ciências Biológicas
	Ciência da Saúde
	Ciências Exatas e da Terra
	Engenharias
	Multidisciplinar – Biotecnologia, Ciências Ambientais, Materiais e Interdisciplinar (Meio Ambiente e Agrárias; Engenharia/Tecnologia/Gestão; Saúde e Biológicas.)
<b>G2</b>	Ciências Humanas
	Ciências Sociais Aplicadas
	Linguística, Letras e Artes
	Multidisciplinar - Ensino e Interdisciplinar (Sociais e Humanidades.)

Fonte: Matriz de custeio PROEX 2017. CAPES, 2017.

Tabela 3 – Custo/aluno no PROEX por grupo

<b>Custeio/aluno</b>	<b>G1</b>	<b>G2</b>
<b>Mestrado</b>	R\$ 782,72	R\$ 559,09
<b>Doutorado</b>	R\$ 1174,09	R\$ 838,63

Fonte: Matriz de custeio PROEX 2017. CAPES, 2017.

A distinção das áreas do conhecimento em dois grupos, G1 e G2, assim como os valores de custeio diferenciados atribuídos ao custo/aluno de cada grupo, também é um fator que demanda atenção. Tal diferenciação tem como base a natureza da área de cada grupo e a potencialidade de produzir conhecimento de interesse do mercado, de tecnologia e de inovação que são os produtos científicos demarcados como prioritários nos PNPG e na política de Ciência e Tecnologia traçada para o país desde os anos de 1970.

A própria CAPES, no texto do V PNPG 2010-2020, reconhece que: “Historicamente, houve a hegemonia ou a predominância de critérios, culturas e procedimentos das Ciências Exatas e Naturais, as quais migraram para outras áreas e funcionaram como uma camisa de força” (BRASIL, 2010, p. 127).

Nesse sentido, França (2014, p. 136-137) destaca que:

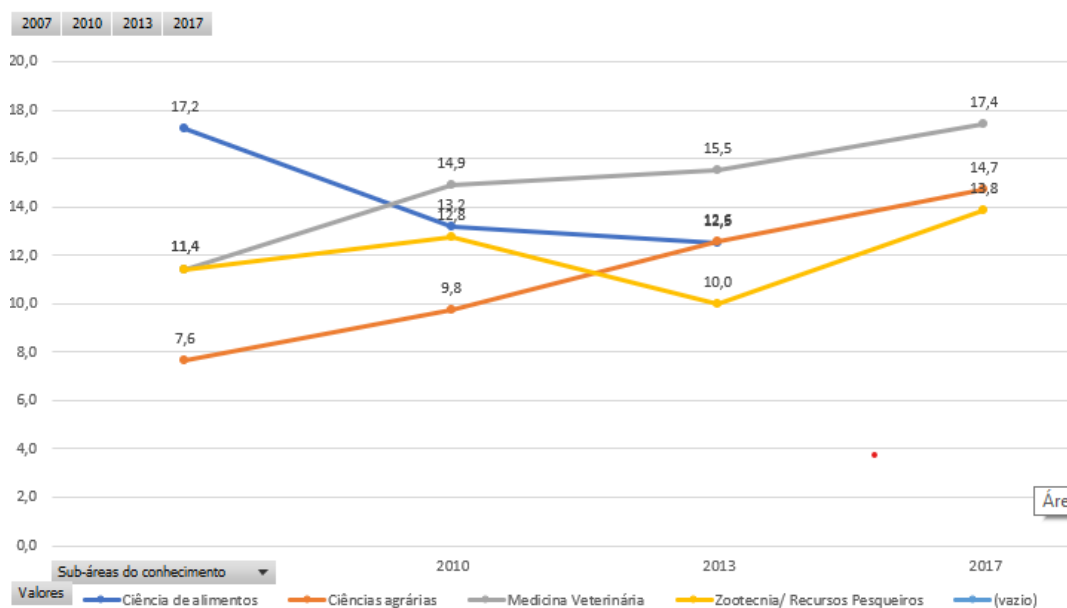
Evidência disso é o resultado da avaliação trienal 2001, que mostra uma forte concentração dos programas com conceito 7 (sete) nessas duas grandes Áreas

(61,2%), embora elas comportassem apenas 21,6% dos programas avaliados. Em contrapartida, dos 29 programas que tiveram seus conceitos 7 (sete) e 6 (seis) rebaixados, 15 deles (52%) eram da Grande Área de Ciências Humanas (GACH), especialmente Educação e Geografia, que somaram 12 programas ou 41% do total de cursos rebaixados. (FRANÇA, 2014, p. 136-137).

Os gráficos 1 ao 9 possibilitam ilustrar essa afirmação, ratificando o crescimento percentual dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados. O cálculo foi realizado considerando a porcentagem de programas classificados como PROEX dentro da área de conhecimento a que pertencem. Para efeito da estimativa foram considerados somente os Programas acadêmicos da área de conhecimento. A média global de PPG PROEX no ano de 2007 foi de 10,07%. Já em 2017 foi de 13,88%

## GRUPO 1

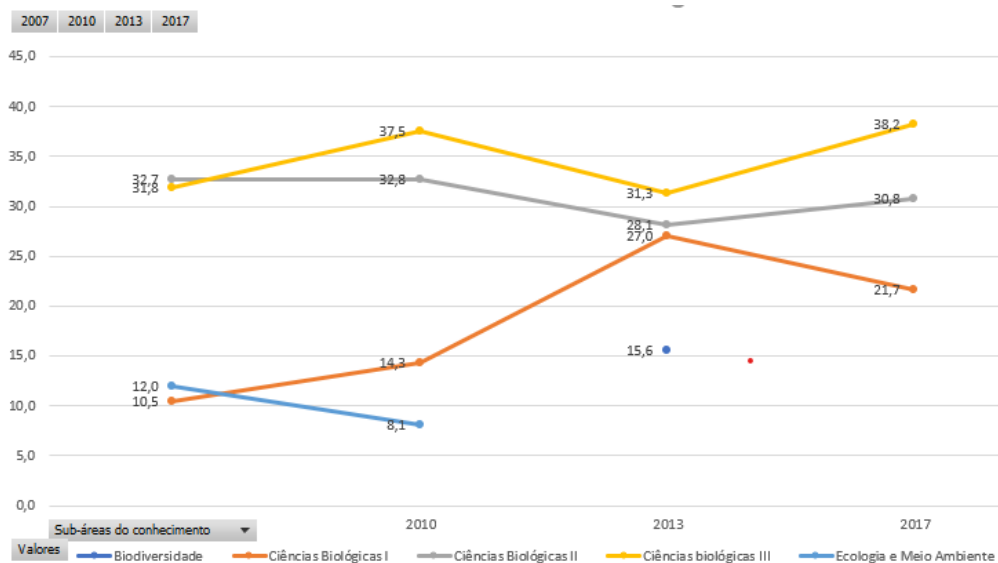
Gráfico 1 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Agrárias



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A grande área do conhecimento Ciências Agrárias teve crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento ao qual estão vinculados, de 12,2%, em 2007, e 14,8%, em 2017. Mantendo-se acima da média desde o ano de 2007, com destaque para o crescimento ascendente das áreas de ciências agrárias e medicina veterinária.

Gráfico 2 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Biológicas

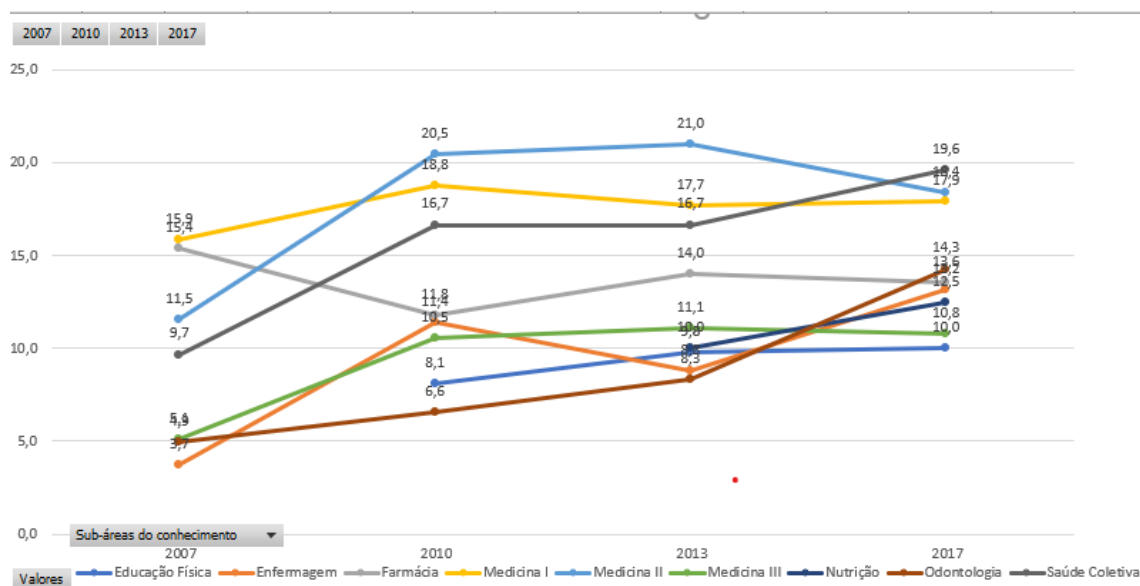


Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A grande área do conhecimento Ciências Biológicas teve crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados, de 18,19% em 2007 e 30,22% em 2017. A área possui grande destaque dentro, e é a que mantém maior índice de Programas dentro do PROEX<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Ver Correa (2014). A autora explora as dimensões e atividades que norteiam o diferencial nível de excelência acadêmica na área Ciências Biológicas II, a que concentra maior número de Programas atendidos pelo PROEX.

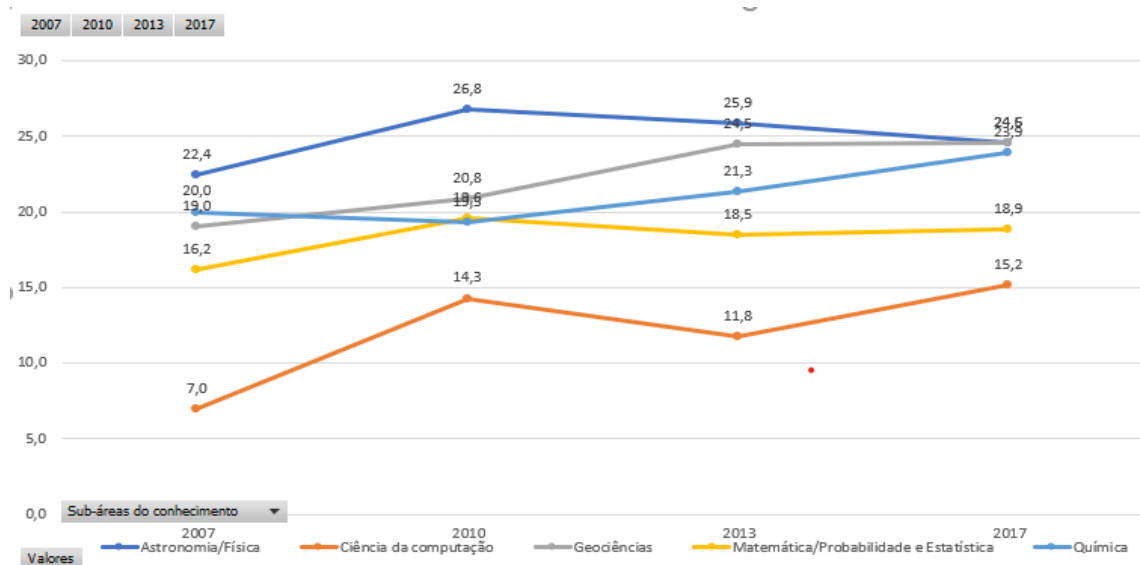
Gráfico 3 – Evolução do PPG PROEX em Ciências da Saúde



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A grande área do conhecimento Ciências Da Saúde teve crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados, 9,6% em 2007 e 14,48% em 2017. Mantendo-se acima da média a partir do ano de 2010.

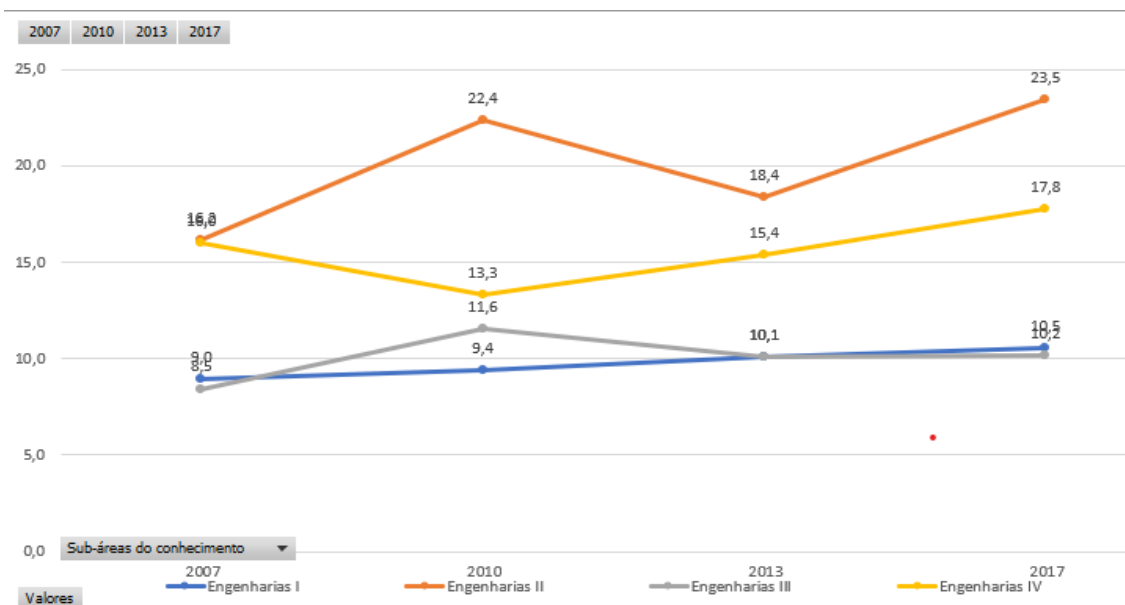
Gráfico 4 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Exatas e da Terra



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A grande área do conhecimento Ciências da Terra e Exatas teve crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados de 16,94% em 2007 e 21,40% em 2017, permanecendo acima da média global em todo o período analisado.

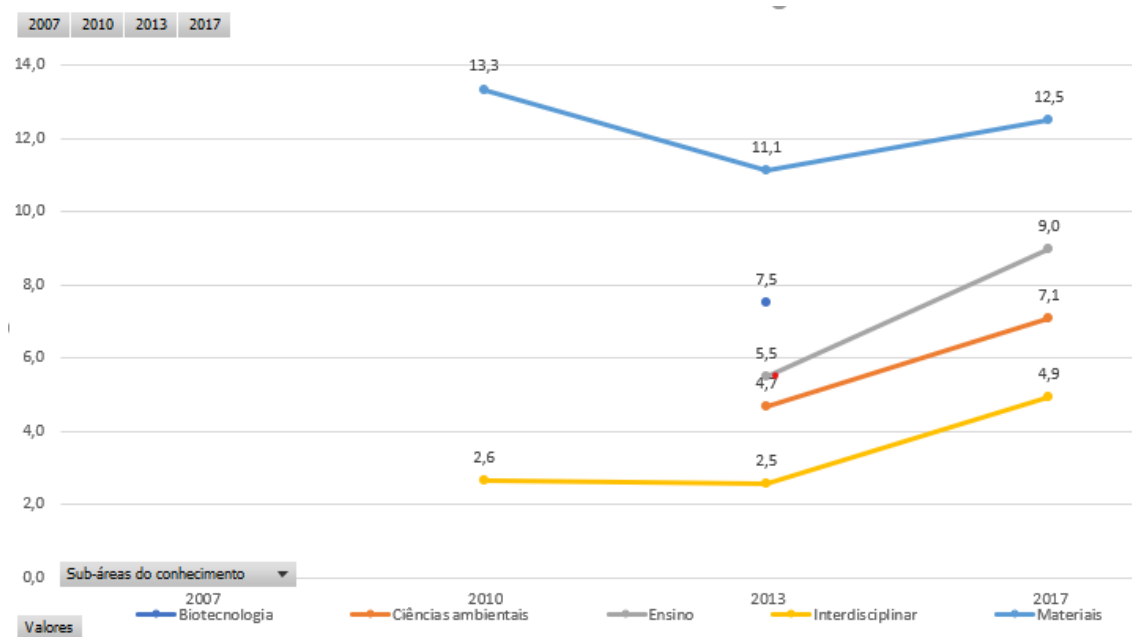
Gráfico 5 – Evolução do PPG PROEX em Engenharias



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A grande área do conhecimento Engenharias teve crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados de 12,40% em 2007 e 15,50% em 2017, permanecendo acima da média global em todo o período analisado, mas o destaque está para as Engenharias II e IV, cuja ascendência à direita foi expressiva.

Gráfico 6 – Evolução do PPG PROEX Área Multidisciplinar



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

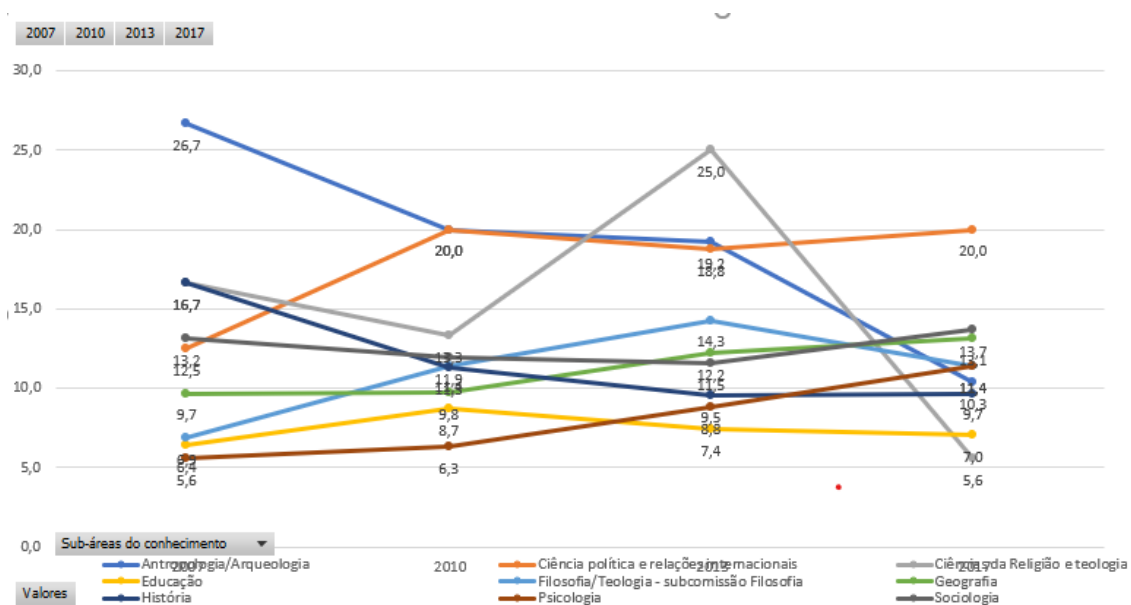
A grande área do conhecimento Multidisciplinar aparece somente na avaliação de 2010, pois ela é criada a partir do desdobramento da área Interdisciplinar, em sintonia com a reforma curricular dos cursos de graduação integrante da reforma universitária do governo Lula.

A área apresentou crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados, de 7,99% em 2010 e 8,36% em 2017, permanecendo abaixo da média global em todo o período analisado.

Contudo, essa grande área apresenta uma especificidade, ela é uma área híbrida, pois é composta por áreas do conhecimento pertencentes ao G1 e ao G2, conforme descrito no Quadro 4. Ao analisar o Gráfico 6, é possível observar que a única área que esteve acima da média global foi a área de Biotecnologia.

## GRUPO 2

Gráfico 7 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Humanas

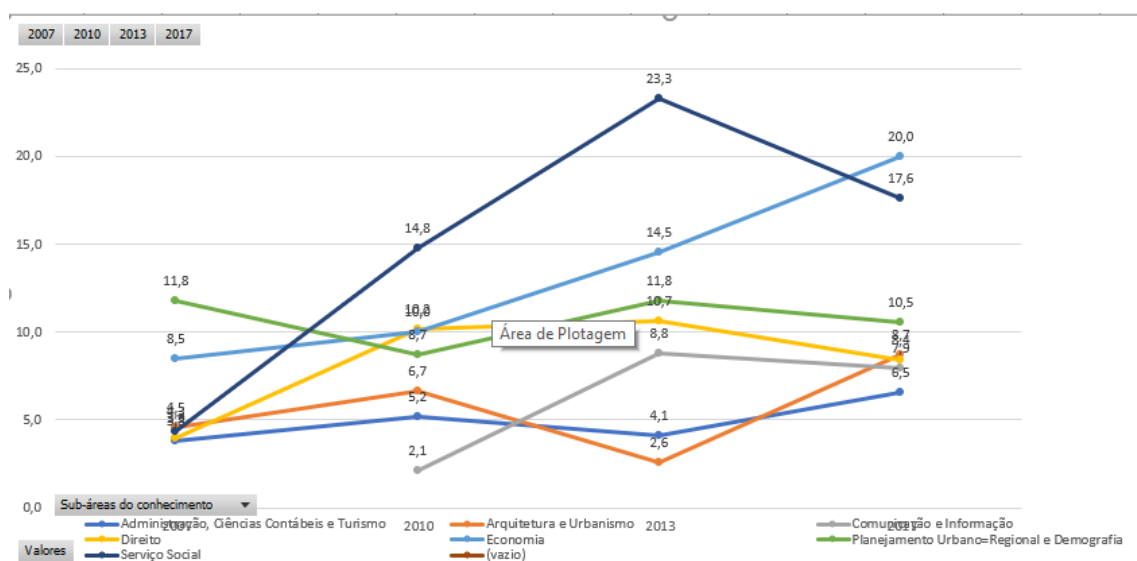


Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A grande área do conhecimento Ciências Humanas teve crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados, de 12,69% em 2007 e 10,28% em 2017. Estando bem próximo da média global em 2007 e abaixo dela em 2017.

Nessa grande área destaca-se a área da Educação, como a área de menor porcentagem de Programas PROEX no conjunto de dados do período. Nos anos de 2007 e 2010, somente a Psicologia estava ligeiramente abaixo, mas ultrapassou a Educação em 2013 e, em 2017, apresentou diferença significativa. No ano de 2017, só apresentou menor porcentagem a área de Ciências da Religião/Teologia, isso porque essa área apresentou uma mudança de metodológica na composição da área que anteriormente se subdividia com a Filosofia.

Gráfico 8 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Sociais Aplicadas

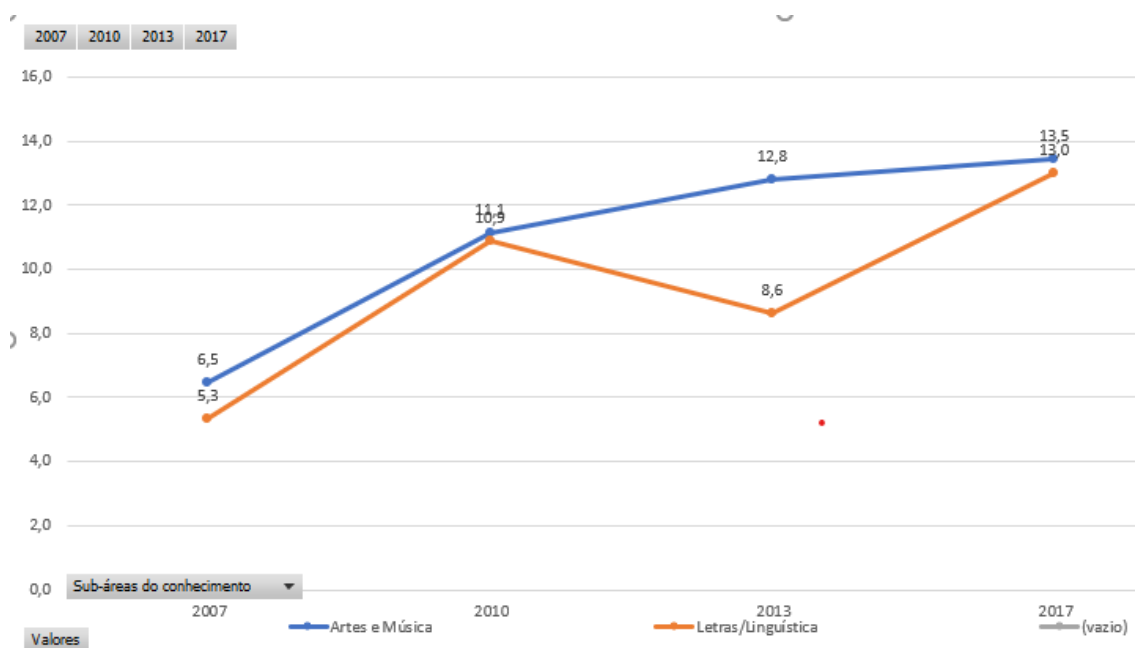


Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A grande área do conhecimento Ciências Sociais Aplicadas teve crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados, de 6,5%, em 2007, e 11,40%, em 2017, permanecendo abaixo ou próximo a média global em todo o período analisado, mas o destaque está para as áreas de economia e Serviço Social que apresentaram crescimento percentual expressivo a partir do ano de 2010.



Gráfico 9 – Evolução do PPG PROEX em Linguística, Letras e Artes



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Por último a grande área do conhecimento Linguística, Letras e Artes teve crescimento médio dos PPG PROEX, de acordo com grupo ao qual pertence no PROEX e a área de conhecimento a que estão vinculados, de 5,89%, em 2007, e 13,24%, em 2017, permanecendo abaixo da média global em todo o período analisado.

O desmembramento dos dados acima objetivou demonstrar que houve maior crescimento de PPG PROEX no Grupo 1, em especial nas áreas de Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Engenharias II e IV. Dessa maneira pode-se inferir que a diferenciação ultrapassa os grupos de áreas do conhecimento (G1 e G2). É possível observar também, que o Grupo 1 tem mais força para estabelecer um percentual maior de PPG dentro do PROEX do que o Grupo 2, mesmo isso significando maior destinação de recursos ao considerar a matriz de cálculo.

Para efeito de esboçar o argumento desenvolvido neste tópico, foi selecionada a área do conhecimento ciências agrárias para comparar seu crescimento percentual global e o crescimento de seus PPG PROEX, com a área da Educação, objeto de análise nesta tese. Para tanto os Gráficos 10 e 11 ilustram a comparação.

Gráfico 10 – Evolução do PPG PROEX em Ciências Agrárias

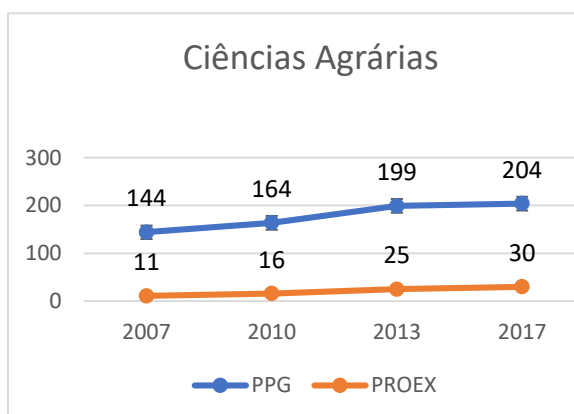
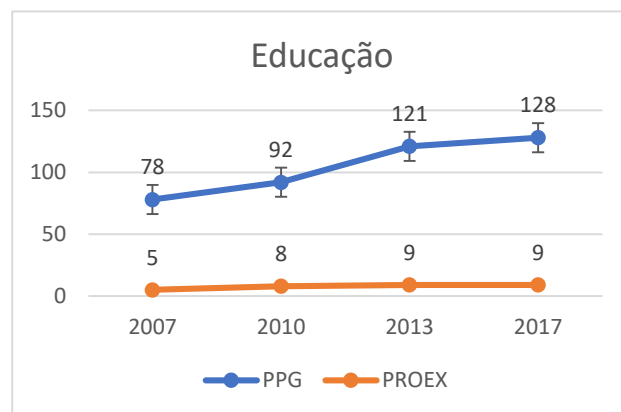


Gráfico 11 – Evolução do PPG PROEX em Educação



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

No comparativo entre a maior área do G1, Ciências Agrárias, e a Educação<sup>11</sup>, demonstrado nos gráficos 10 e 11, pode-se observar<sup>12</sup>:

- Um crescimento de 172% dos PPG PROEX na área de Ciências Agrárias, pertencente ao G1 no período de 2007 a 2017. Em 2007, a área possuía 11 PPG dentro do PROEX e em 2017 ela contabilizava 30 PPG PROEX.
- Enquanto o crescimento dos PPG PROEX na área da Educação, pertencente do G2, foi de 80%, no período de 2007 a 2017. No ano de 2007, a área da Educação contabilizava 5 PPG PROEX e, em 2017, esse número subiu para 9.

A divisão que a CAPES faz dos grupos de áreas do conhecimento e a fórmula de cálculo utilizada para distribuição dos recursos provoca a segregação das áreas do conhecimento e perversos efeitos para produção do conhecimento, conforme destacam Azevedo, Oliveira e Catani (2016, p. 796):

Em síntese, a CAPES, com a matriz de financiamento para os programas de pós-graduação no Brasil estabelecendo uma metodologia de distribuição de verbas de custeio com base na mediana dos alunos matriculados nos programas de pós-graduação e elegendo áreas científicas (Humanidades) como não prioritárias (G2), estaria fazendo coro à tese da perversidade, conforme denuncia Albert Hirshman em seu clássico “A Retórica da Intransigência”, em que conquistas sociais, nesse caso de maior acesso à pós-graduação, seriam

<sup>11</sup> A Educação é a segunda maior área no colégio de humanidades, a área de Letras é a maior, com 146 PPG.

<sup>12</sup> A área Interdisciplinar apesar de ter sido maior grande área do conhecimento na avaliação de 2017, não foi considerada no comparativo, por ser uma área híbrida, tendo subáreas nos grupos 1 e 2 como já demonstrado anteriormente.

consideradas negativas. O bom senso diria que essa ampliação do acesso processada nas Humanidades poderia ser replicada nas demais áreas e que, para isso, teriam apoio suplementar prioritário das agências públicas. Isto é, não se pode castigar um grupo, cortando o PROAP e o PROEX por terem ampliado a oferta de um bem público necessário ao desenvolvimento integral do País (inclusive cultural) e que, por efeito, contribui para o cumprimento de uma das metas do PNE 2014-2014, justamente aquela que visa à maior democratização da pós-graduação. (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 796).

Tal construção suscita uma disputa interna ente as áreas do conhecimento e entre comissões por pares e CTC, já que as primeiras consideram as particularidades das áreas e PPG com objetivo de realizar uma avaliação que valorize as potencialidades e especificidades enquanto o segundo aplica os critérios das áreas hegemônicas.

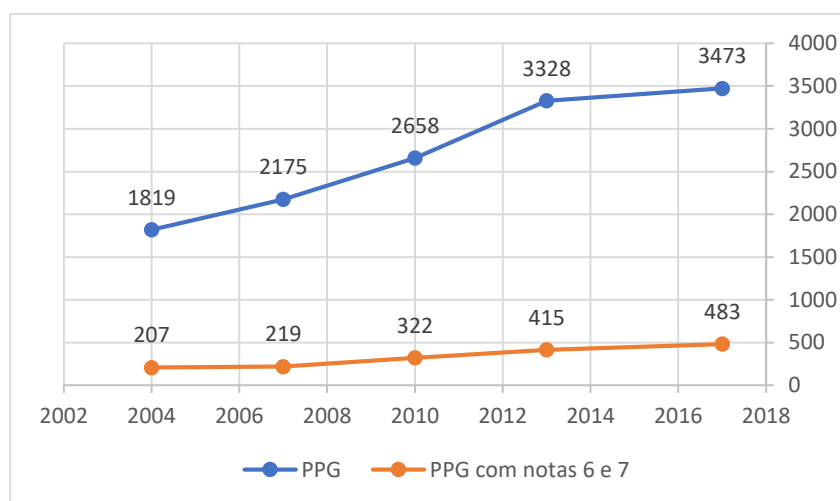
Em termos de abrangência, o PROEX, inicialmente, restringia o apoio da CAPES ao PROEX na margem de 7% do total de Programas reconhecidos pela CAPES, até 31 de dezembro do ano anterior à concessão (CAPES, 2006). Porém, essa cláusula foi revogada com a aprovação da Portaria CAPES nº 102 de 2015.

No entanto, mesmo com a suspensão de tal restrição, observa-se que os PPG classificados como de excelência mantiveram baixa variação percentual no conjunto global dos PPG avaliados ao longo das últimas 5 avaliações (2004, 2007, 2010, 2013 e 2017), conforme demonstrado nos dados já apresentados. Em 2007, os PPG classificados com notas 6 e 7 representavam 10,07% do total de PPG avaliados no Brasil, passando para 12,11%, em 2010, 12,47%, em 2013, atingindo o patamar máximo de 13,91% em 2017.

Por outro lado, a análise do Gráfico 12 possibilita observar que houve um crescimento de 133% no número de PPG com conceitos 6 e 7 após a implementação do PROEX. Enquanto a linha que representa os PPG, no geral, demonstra uma inclinação que percentualmente representa um crescimento de 90,92%, ou seja, crescimento inferior quando comparado ao PROEX, conforme ilustrado abaixo.

Faz-se aqui a ressalva de que até o ano de 2015 somente eram classificados como PROEX os cursos com conceito 6 e 7 a partir da segunda avaliação do Programa com nota nesse intervalo. Ou seja, até o ano de 2015, o conjunto de Programas com notas 6 e 7 é maior do que o conjunto que compunha o PROEX.

Gráfico 12 – Evolução dos PPG e dos PROEX no período de 2004 a 2017



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Uma análise simples permitiria considerar que a PG no Brasil se expandiu e que o desenvolvimento da sua qualidade acompanhou tal crescimento. Argumento esse que a presente pesquisa busca ponderar considerando os desdobramentos que tal política e prática implementaram nas áreas de conhecimento, universidades, nos PPG e seus docentes.

Tal argumento tem sido utilizado, inclusive, para justificar o modelo vigente de avaliação e classificação do PPG, afirmando que PG cresceu muito no país e, por isso, tornou-se “necessário” diferenciar e distinguir os Programas, sob critérios muito específicos, supostamente para fomentar a melhoria da qualidade.

Contrapondo essa justificativa, França (2014) afirma que além de criar uma diferenciação de recursos, a CAPES, por meio do PROEX, criou ainda uma distinção subjetiva entre os PPG, concedendo maior legitimidade para aqueles com padrão de excelência. Trata-se ainda de uma forma de distribuição de prestígio. Por outro lado, o processo é considerado, por seus agentes, como um método positivo por estabelecer uma relação direta entre a avaliação e a qualidade da PG.

Outro aspecto não menos importante do PROEX diz respeito à distribuição geográfica dos PPG PROEX no Brasil, em que se destacam os limites da expansão da

PG, mas não da sua democratização, visto que as medidas no âmbito do SNPG, que visam o fortalecimento e o desenvolvimento de PPG nos territórios com menor incorporação no Programa, tem sido insuficiente.

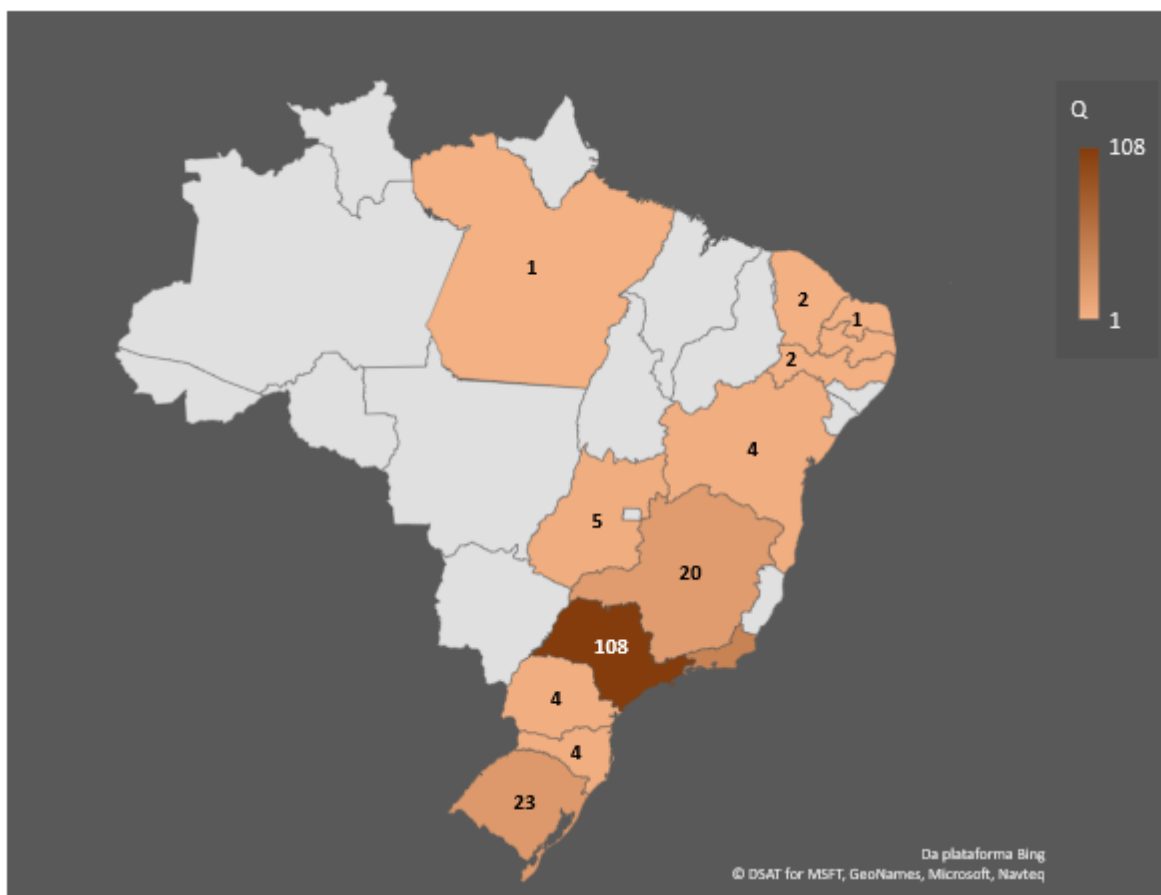
O V PNPG (2011-2020) aponta em seu texto os pressupostos para correção das assimetrias de distribuição da PG no território Nacional e destaca o êxito das medidas. “Não há dúvida de que estas políticas têm obtido sucesso: hoje temos universidades com programas de pós-graduação consolidados na grande maioria dos estados brasileiros. com programas de pós-graduação consolidados na grande maioria dos estados brasileiros” (BRASIL, 2011, p. 145).

O documento tece a seguinte argumentação:

As assimetrias existentes no sistema de pós-graduação brasileiro têm sido apontadas nos seus vários documentos, assim como nos planos nacionais para o seu desenvolvimento. nos seus vários documentos, assim como nos planos nacionais para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, pode-se falar em assimetrias entre regiões, entre instituições na própria. Nesse contexto, pode-se falar em assimetrias entre regiões, entre instituições na própria região, nas mesorregiões ou nos estados e entre áreas de conhecimento. Homólogas às regiões, nas mesorregiões ou nos estados e entre áreas de conhecimento. Homólogas às desigualdades socioeconômicas e culturais entranhadas na nação brasileira, as assimetrias desigualdades socioeconômicas e culturais entranhadas na nação brasileira, as assimetrias regionais constatadas no sistema nacional de pós-graduação vêm sendo combatidas por meio regionais constatadas no sistema nacional de pós-graduação vêm sendo combatidas por meio de políticas de incentivos e indução. Um bom exemplo disso é o procedimento dos fundos de políticas de incentivos e indução. Um bom exemplo disso é o procedimento dos fundos setoriais, que destina 30% dos seus recursos às políticas científicas e de pós-graduação para setoriais, que destina 30% dos seus recursos às políticas científicas e de pós-graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Do mesmo modo, ações indutoras vêm sendo as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Do mesmo modo, ações indutoras vêm sendo postas em prática, com o objetivo de reduzir as assimetrias entre áreas de conhecimento; postas em prática, com o objetivo de reduzir as assimetrias entre áreas de conhecimento; ao mesmo tempo em que buscam incentivar a criação, o fortalecimento ou a expansão do ao mesmo tempo em que buscam incentivar a criação, o fortalecimento ou a expansão do sistema de pós-graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional. sistema de pós-graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional. (BRASIL, 2011, p.145)

O argumento apresentado no documento parece dúbio quando contraposto com os dados apresentados nos Gráficos 13 e 14 a seguir, que esboçam a distribuição geográfica dos PPG PROEX nos anos de 2007 e 2017.

Gráfico 13 – Distribuição geográfica dos PPG PROEX – ano 2007

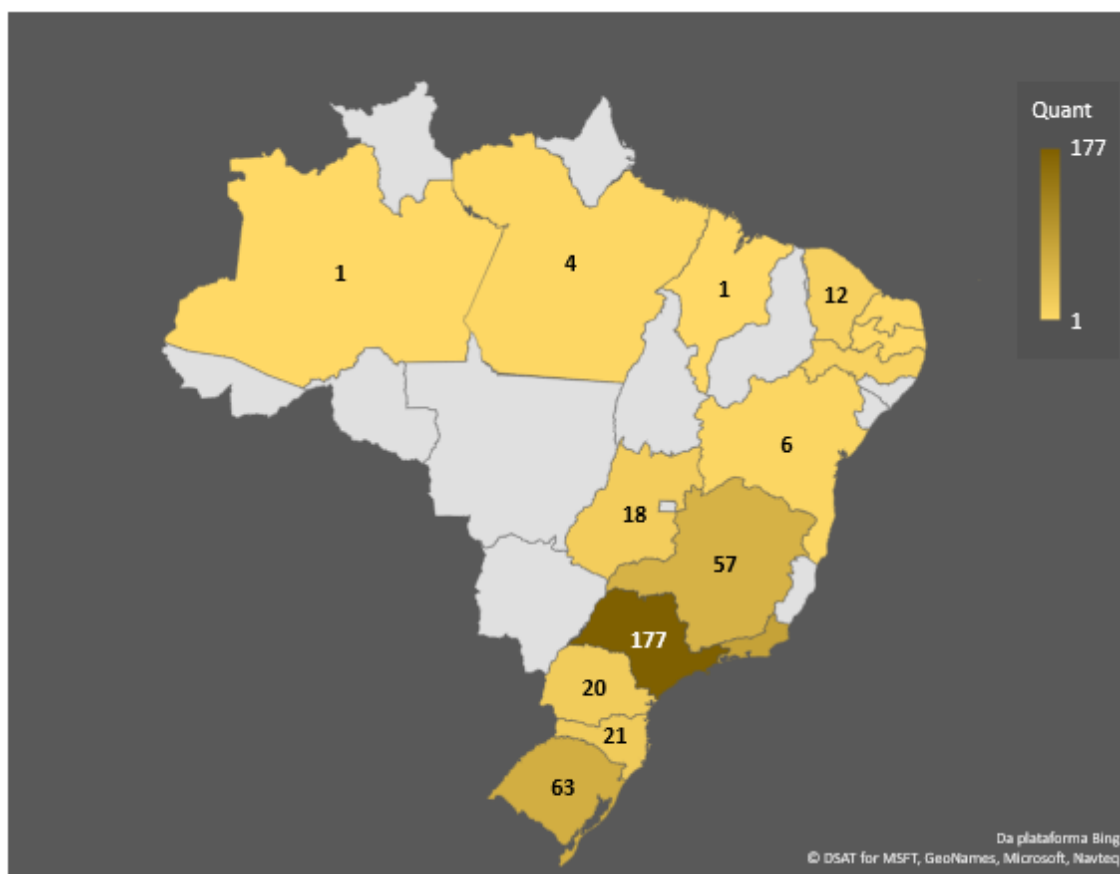


Fonte: Elaboração da autora, 2021.

No ano de 2007, pode-se observar a concentração massiva do PROEX na região sudeste, em especial no estado de São Paulo, que sozinho apresenta mais Programas PROEX do que o Brasil inteiro. Ao mesmo tempo que o Norte do Brasil apresenta um único PROEX, no estado do Pará.

Já no ano de 2017, observa-se a presença de PROEX em estados do Norte e Nordeste que não tinham sido contemplados anteriormente, como é o caso do Amazonas e do Maranhão.

Gráfico 14 – Distribuição geográfica dos PPG PROEX – ano 2017



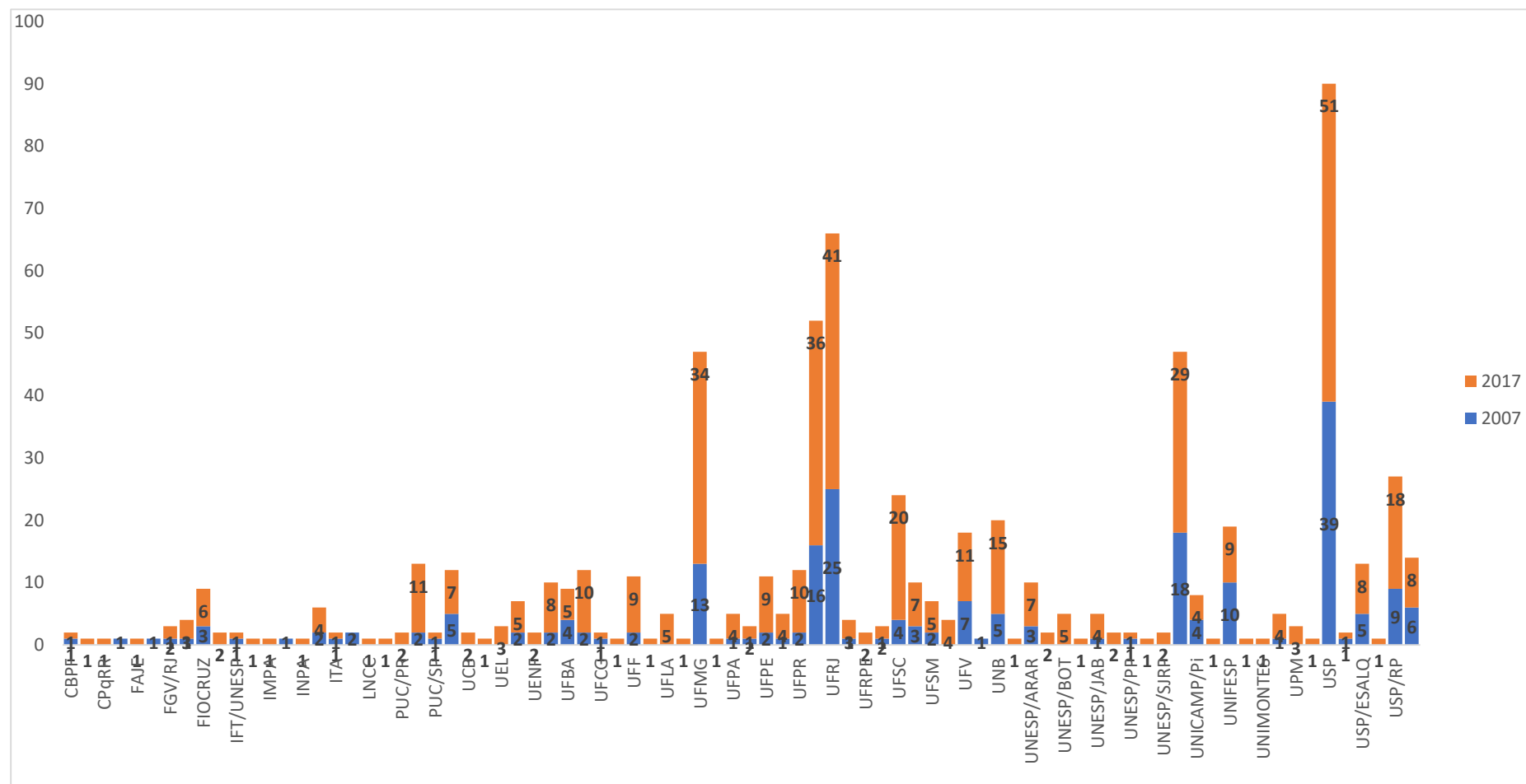
Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Ainda assim, o Gráfico 14 também esboça que o maior crescimento percentual se deu no Sul, com destaque para o Paraná, mas São Paulo permaneceu como o estado com maior número de PROEX.

Os dados apresentados acima evidenciam que as disparidades regionais são refletidas no PROEX, sustentando o desenvolvimento de polos com melhores condições e recursos. Com isso, é possível pensar no PROEX que nasce com a missão de sustentar aqueles Programas que já tinham base sólida de desenvolvimento e em polos de desenvolvimento da nação. Os programas emergentes e lotados em regiões com menores possibilidades tendem a viver na míngua e no contexto nacional. As bases da avaliação da PG pautam-se no aspecto classificatório e induzem, sobretudo no âmbito do PROEX, o canibalismo acadêmico.

No mesmo caminho se dá a concentração do PROEX em algumas instituições, como é o caso da Universidade de São Paulo, conforme ilustra do Gráfico 15.

Gráfico 15 – Distribuição dos PPG por IES nos anos 2007 e 2017



Fonte: Elaboração da autora, 2021.



A análise do gráfico 15 evidencia que 5 instituições (Universidade de São Paulo – USP; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) congregam 40% dos PROEX no Brasil e são as mesmas 5 instituições que eram prevalentes em 2007. Essa é mais uma demonstração de que o PROEX tende a se perpetuar e solidificar a distribuição que já se encontra estabelecida no SNPG e que só tende a se aprofundar com Programas como o CapesPrInt que seu financiamento se restringe aos PROEX.

Ainda que se organize como um sistema, o SNPG não se articula no sentido de promover a cooperação entre os PPG ou de fomentar o desenvolvimento de PPG recém-criados, tampouco de promover um regime de colaboração. Por mais que o documento (V PNPG) indique que as assimetrias têm sido corrigidas e que já possível encontrar PPG consolidados na dimensão do território brasileiro, no âmbito do PROEX essa realidade demonstra-se bem diferente e não era para se esperar algo diferente quando analisada sua organização, gestão e preceitos.

É fato que a excelência acadêmica se tornou uma realidade do cotidiano da PG e um patamar a ser alcançado nos últimos anos. Esse elemento, que exigiu uma nova orientação e uma nova construção de sentidos no âmbito dos Programas, trouxe consigo algumas concepções e fomentou a construção de significados ao longo desses anos.

Afinal, o que excelência? O termo exige contexto para subsidiar sua compreensão. No âmbito da PG, a excelência é determinada a partir da avaliação da CAPES, os indicadores estabelecidos nesse processo são um bom caminho para compreender esse sentido. Contudo, a análise dos textos dos documentos que regulamentam a PG e da percepção daqueles que vivenciam o processo também traz importantes contribuições.

No arcabouço documental, o Relatório de Avaliação Trienal (2010-2012) da área da Educação, por exemplo, descreve que

Os principais indicadores de tal excelência são a produção científica veiculada tanto em periódicos indexados quanto em livros – principal forma de expressão da produção da área no âmbito nacional e internacional; a participação em redes institucionais de pesquisa; intercâmbio de docentes e discentes; o potencial de formação de pesquisadores com perfil compatível com os dos centros de excelência no exterior; a capacidade de nucleação de atividades de pesquisa nas áreas do programa; e a inserção social. (BRASIL, 2013, p. 39).

O documento indica um movimento de mão dupla: a compreensão da excelência nas áreas do conhecimento fomenta a construção de indicadores, enquanto esses indicadores determinam a excelência.

### 1.5 INDICADORES DA AVALIAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A partir da implementação do PROEX a avaliação da CAPES ganhou *corpus* e sua sistemática se tornou cada vez mais refinada e encorpada. Na área da Educação, os critérios avaliados, antes da implementação do PROEX, tinham abordagem mais qualitativa e os aspectos eram analisados na sua totalidade e de forma subjetiva. Nos anos subsequentes a criação do Programa, os critérios avaliados na área foram modificados substancialmente.

A avaliação adotou cada vez mais uma abordagem quantitativa dentro das dimensões da avaliação. No ano quadriênio 2012-2016, a avaliação da PG se organizou em 5 dimensões: a) proposta do programa; b) corpo docente; c) corpo discente; d) produção intelectual e e) inserção social.

Na área da Educação essas dimensões foram subdivididas, totalizando 21 critérios a serem mensurados, conforme Quadro 5

Quadro 5 – Critério avaliados na área Educação – Programas acadêmicos – avaliação quadrienal 2017

<b>1-Proposta do Programa</b>	<b>0%</b>
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos e mandamento e proposta curricular.	50%
1.2. Planejamento do Programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da Área na produção do conhecimento, seus propósitos de aprimoramento na formação de seus alunos, metas quanto à inserção social e acadêmica de seus egressos	30%
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração universitária.	10%
1.4. Definição clara da proposta do Programa como Acadêmico, voltado para	10%
<b>2 – Corpo Docente</b>	<b>15%</b>
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação da experiência e adequação à Proposta do Programa.	15%
2.2. Adequação do perfil dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e deformação do Programa.	30%

2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do Programa.	30%
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG quanto na formação de Profissionais mais capacitados na graduação. Obs: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.	10%
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente.	15%
<b>3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações</b>	<b>35%</b>
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20%
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do Programa.	10%
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do Programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	40%
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas.	20%
3.5. Participação de discentes em projetos de pesquisa.	10%
<b>4 – Produção Intelectual</b>	<b>35%</b>
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	60%
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente	30%
4.3. Produção técnica, inovações e outras produções consideradas relevantes.	5%
4.4. Produção não centralizada no mesmo veículo.	5%
<b>5 – Inserção Social</b>	<b>15%</b>
5.1. Inserção e impacto regional e/ou nacional do Programa.	50%
5.2. Integração e cooperação com outros Programas e centros de pesquisa	30%
5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo Programa à sua atuação.	20%

Fonte: Relatório Avaliação quadrienal 2017 – área: Educação.

A análise dos dados do Quadro 5, juntamente com a íntegra do relatório de área e outras leituras, evidencia a centralidade do trabalho docente na avaliação. Ou seja, diretamente 50% da nota de um Programa diz respeito ao trabalho do professor, aferidas, sobretudo, nas dimensões 2 e 4. Porém, se desagregarmos os dados e considerarmos as subdimensões, essa porcentagem é ainda maior, pois, em alguns subcritérios, como o tempo de defesa, publicações de discentes em coautoria, dentre outros, impactam o trabalho do professor também.

Dessa maneira, destacam-se dois elementos prevalentes no processo de avaliação da Pós-graduação na área da Educação: 1) a preponderância da abordagem quantitativa e 2) O protagonismo dos docentes no resultado da avaliação.

Esses elementos apontam para importantes implicações como o produtivismo acadêmico<sup>13</sup> já amplamente estudado (SGUISSARDI, 2009; SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009; BIANCHETTI; MACHADO 2009, BIANCHETTI; VALLE, 2014), uma vez que publicar mais é uma forma de alçar patamares mais altos no *ranking* da avaliação e buscar adentrar/permanecer no seletivo grupo dos PROEX, pois até aqui elevar os índices frente aos demais programas no cenário nacional é o que justifica o conceito de excelência, não importando o modelo e estrutura do PPG (SILVA, 2021).

Observa-se um movimento cíclico, que ao longo do tempo, firmou os parâmetros da excelência no campo acadêmico e ao mesmo tempo formou a cultura no âmbito dos PPG a ponto de se tornar um movimento legitimado e exaltado por seus membros. Nesse sentido, França ilustra essa construção, ao apresentar, em seu texto, o excerto da fala de um dos sujeitos entrevistados em sua pesquisa.

A maior parte deles (os coordenadores) afirma que a qualidade atual da pós-graduação brasileira é consequência da avaliação realizada pela Capes. No entendimento desses agentes, o processo de avaliação propiciou a melhoria da qualidade da pesquisa, especialmente na Área da Educação. (FRANÇA, 2014, p. 140)

A autora destaca ainda que:

Para eles (coordenadores), a excelência existe porque o programa foi fundado por acadêmicos reconhecidos, ou porque desenvolve uma política de internacionalização que não se preocupa apenas com os grandes centros acadêmicos, e oferta doutorados em Angola ou em países latino-americanos, ou porque seus docentes possuem uma compreensão própria da qualidade, que enfatiza a docência e o trabalho na graduação. FRANÇA (2014, p. 140).

Nesse cenário de disputa, escassez de recurso, meritocracia, a gestão da excelência não parece um processo fácil, pois o declínio de um Programa do PROEX implica condicionantes que afetam a vida e o propósito dos colegas e dos alunos, devido as inflexões e amarras do sistema, as restrições orçamentárias e da inserção em projetos, ao mesmo tempo que parece atacar o reconhecimento individual dos envolvidos<sup>14</sup>.

De tão entrelaçado parecem se confundir: excelência, qualidade, reconhecimento acadêmico e todos os pilares que de ovação que estão presentes no *Ethos* da Universidade. Porém, por trás disso, há muito a ser desvelado, como um projeto intencionalmente

---

<sup>13</sup> O fenômeno do produtivismo acadêmico será retratado nos próximos capítulos dessa tese.

<sup>14</sup> Ver Corrêa (2014); França (2014); Wassen (2014).

direcionado cujas tendências e influências nacionais e internacionais são consistentes em entranhar na Universidade, na PG, na produção de conhecimento a cultura do Capitalismo e da Nova Economia.

A construção política da excelência, imbuída da nova economia, bem como sua formulação conceitual serão desenvolvidas no capítulo a seguir a partir do estudo da UCM e do Capitalismo Acadêmico.

## **CAPÍTULO 2 – A EMERGÊNCIA DE UM NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE E A CONFORMAÇÃO DA EXCELÊNCIA ACADÊMICA**

O Capítulo 2 tem como objetivo discutir a lógica da excelência e como ela impacta na PG. Identifica-se a emergência da excelência no contexto da educação superior, os indicadores que a balizam e como ela tem permeado um projeto mais abrangente de reestruturação da Educação Superior.

Explora-se os caminhos traçados para cultivar a excelência dentro de um contexto de reforma universitária, esqueleto do sistema gerencial, profundamente associado à economia do conhecimento e a criação de mecanismos que pautam a qualidade em parâmetros de eficiência e eficácia da educação superior pública e por outro lado promove a produção do conhecimento para atender as demandas do mercado,

Para tanto, pauta-se em levantamento bibliográfico e documental sobre a temática, abrangendo os documentos dos OI; documentos nacionais como os PNPG. E possui como aporte bibliográfico os estudos já realizados sobre a temática. O aporte bibliográfico que também fundamentou sua elaboração buscou subsidiar a discussão da excelência como matriz de qualidade na educação superior no mundo.

### **2.1 PRIMÓRDIOS DA EXCELÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A noção de excelência acadêmica tem permeado as políticas educacionais e orientado as condutas na Educação Superior há algumas décadas. Ela incorpora a ideia de qualidade e a partir dela difunde uma racionalidade que diferencia e classifica as Instituições, Programas, pesquisadores etc.

É importante destacar que a excelência é uma construção que se embasa em indicadores e variáveis que buscam mensurar “o bom desempenho” e desqualificar aquilo que “não é” considerado bom. Tais distinções não são isentas, tampouco neutras, pois buscam adequar e incorporar parâmetros.

É nesse sentido que este capítulo será desenvolvido, buscando discutir a noção de excelência acadêmica, sobretudo no âmbito da PG, sua emergência, indicadores e como ela tem permeado um projeto maior de reestruturação da ES.

Portanto, analisar e buscar compreender os meandros da excelência acadêmica é também desvelar o que está por trás deste imperativo de qualidade, desempenho, boas práticas que vem se tornando referência no campo acadêmico, lançando modelos de instituições, ditando práticas, organização e gestão, bem como fomentando políticas para o campo. É identificar sua emergência, seus vieses e sentidos.

Schwartzman (2005, p. 1) ao dissertar sobre a Universidade, seu papel e seus ideais, aponta que a concepção de excelência no contexto global tem como base a mudança da natureza da orientação. O autor afirma que:

No resto do mundo, o tema que mais preocupa os governos e as lideranças universitárias não é mais o da inclusão igualitária, mas o da diferenciação da qualidade. Existe uma consciência crescente de que não adianta expandir o ensino superior indefinidamente, a um custo crescente para o setor público e para os estudantes e suas famílias, sem que isto se traduza em benefícios sociais efetivos. Todos se preocupam com a globalização, e a capacidade de continuar participando e se beneficiando de um mundo cada vez mais competitivo, e aonde o conhecimento joga um papel cada vez mais importante. Para isto, universidades de padrão e qualidade internacionais são consideradas essenciais. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 1).

Nesse sentido e tendo como marco a reforma da educação superior desencadeada no final da década de 1960, a noção de “excelência” encontra-se anunciada no âmbito da política no campo acadêmico já no II PNPG (1982-1985). Nesse documento, traça-se uma distinção clara entre as universidades de ensino e a universidades de excelência. Tal Plano critica o tripé universitário: ensino-pesquisa-extensão, afirmando que a universidade de ensino pode vir a contemplar a extensão, contudo a universidade de excelência deverá centrar-se em compreender institucionalmente a pesquisa e desenvolvê-la (SILVA JUNIOR, 2017).

Nesse sentido, Thiengo e Bianchetti (2018) destacam que os documentos dos OI<sup>15</sup>, já na década de 1990, propunham a diversificação das IES, distinguindo as instituições

---

<sup>15</sup> Os Organismos Internacionais aqui mencionados tratam-se do Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE).

de ensino e as instituições de pesquisa. Tal modelo foi consolidado posteriormente e foi denominado de Universidades de excelência ou UCM. Essas Instituições devem produzir pesquisa de ponta e formação cientistas de alto nível, que ocuparão postos de trabalho de destaque que fomentam a mesma economia e que produzam novos produtos para esse mercado baseado em tecnologia e inovação (id).

Tais transformações estão identificadas e intimamente atreladas com o processo de mundialização do capital, cuja tônica está na predominância financeira e nesses termos é requerido da Universidade, enquanto instituição formadora de pessoal e produtora de conhecimento científico, o alinhamento a lógica dominante. Nesse cenário, a tecnologia e a inovação têm lugar de destaque, por abarcarem um mercado muito rentável e que também fomenta outros mercados.

Nesses termos, o campo acadêmico-científico é intencionalmente invadido pelo imperativo da ciência, tecnologia e inovação, pois as IES são *locus* da produção de novas tecnologias, bem como de formação de mão de obra altamente qualificada. Para tal desenvolvimento, a ciência que visa a produção de tecnologia e inovação, passa a ser referenciada nas políticas e investimentos para o setor.

Nesse sentido, no Brasil, as conferências nacionais de ciência e tecnologia foram importantes espaços para fomentar a discussão acerca da e induzir a produção de ciência, tecnologia e inovação como motores para transformação econômica no país, considerando que, por meio delas, o conhecimento é transformado em riqueza.

Na história brasileira foram realizadas cinco conferências de ciência e tecnologia. A primeira realizada em 1985 e vinculou-se a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) ocorrida no mesmo ano. Ambos com a perspectiva de alicerçar a produção de ciência e tecnologia. A segunda conferência foi realizada em 2001 e resultou na publicação do livro branco “Ciência, Tecnologia e Inovação” (MCTI, 2002). Observa-se que suas orientações já enquadravam a inovação em seus processos e era considerada como um foco dinamizador.

Destaca-se o caráter fundamental de tal política com vistas a articulação da materialidade necessária e da produção de consensos para formular, fomentar e difundir



uma lógica de produção de conhecimento como matéria-prima<sup>16</sup> na tônica da produção de riqueza material e a articulação com a iniciativa privada e indústria para realização de pesquisa e para investimentos em inovação tecnológica. Tais elementos são destacados na apresentação do chamado “Livro Branco”, conforme transcrito abaixo:

Ao pôr em curso um projeto nacional de desenvolvimento em C&T, o Governo acelerou a modernização da infraestrutura de pesquisa; construiu consensos por meio do diálogo com as esferas pública e privada; criou mecanismos de apoio e promoção de transformações no campo científico, tecnológico, econômico e cultural, em plena integração com indústrias, empresas, centros de pesquisa e universidades. a terceira em 2005 (MCTI, 2002, p. 9)

A promoção da ciência, da tecnologia e, posteriormente, agregada a dimensão da inovação, sempre esteve atrelada à Universidade e até associada como sendo um anseio da comunidade científica e tecnológica nacional, juntamente com as empresas que vislumbram o desenvolvimento e estão “comprometidas com o crescimento, investem em pesquisa e inovação. Também foram promotores os governos estaduais, que encontram na Ciência e Tecnologia os instrumentos do progresso e da promoção do bem-estar social” (MTCI, 2002).

A conferência estabeleceu uma agenda política para orientar os pontos-chaves e estabelecer a “reforma nacional de CT&I”. Dentre eles destacam-se a reestruturação do financiamento, o diálogo com a comunidade científica, a definição de novo papel ao CNPq, a incorporação da dimensão da inovação; a ênfase em programas cooperativos entre universidades e empresas; a ampliação do diálogo do MCT com os ministérios setoriais na definição de prioridades de alocação de recursos do fomento à CT&I; e a reconceituação da cooperação internacional, na busca de uma melhor inserção do Brasil na C&T mundial.

Nesse documento orientador, a excelência já aparece em suas diretrizes, indicada por meio da criação de centros de excelência de padrão mundial como mote para a elevação da produtividade da P&D e, conseqüentemente, da CT&I cuja direção é o avanço do conhecimento em áreas de interesse para o País.

---

<sup>16</sup> Tal conceito será desenvolvido adiante.

A excelência ganha substancial importância nos anos subsequentes, o que se expressa de forma enfática no documento da 4ª Conferência de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada em 2010, o Livro Azul.

Das 14 recomendações, o documento destaca a excelência diretamente em duas:

7. Promover a autonomia das instituições de excelência de C&T na constituição de seus quadros de pesquisadores e técnicos, valorizando a ciência fundamental nelas desenvolvida e provendo-as de adequado apoio.

11. Promover programa especial, em bases competitivas, para apoiar planos de excelência das instituições de pesquisa e universidades com o objetivo de situá-las entre as melhores do mundo (BRASIL/MCTI/CGEE, 2010).

Contudo, nas demais onze recomendações apresentadas pelo documento, pode-se observar um conjunto de medidas que darão escopo e sustentação para indução e conformação dessa nova lógica.

1. Sustentar, como política de Estado, o notável avanço da ciência brasileira, sobretudo a ciência básica, acelerando vigorosamente, em qualidade e quantidade, a produção científica e a formação de pesquisadores, estabelecendo prioridade para as áreas mais estratégicas e/ou carentes no País.

2. Promover substancial acréscimo de investimentos em infraestrutura, com a expansão qualificada do sistema universitário, institutos de pesquisa e laboratórios, inclusive de grande porte, e de escolas e programas de formação de técnicos para operá-los. Tal esforço deve procurar reduzir o desequilíbrio regional.

3. Promover substancial acréscimo de investimentos em cooperação internacional que tenha por objetivo uma produção científica nacional na fronteira do conhecimento e uma forte presença da ciência brasileira nas principais instituições e organismos internacionais de C&T; promover pesquisas internacionais em C&T de caráter bilateral ou multilateral.

4. Lançar um amplo programa de *braingain*, sobretudo de jovens talentos, tendo em vista o vigoroso avanço científico do País e a remuneração atualmente competitiva em relação, por exemplo, aos países europeus.

5. Aperfeiçoar os mecanismos de absorção de cientistas estrangeiros qualificados. Em particular, os concursos para professores e pesquisadores de universidades e institutos de pesquisa devem ter caráter mundial, admitindo-se o uso de língua estrangeira de uso bastante universal, como o inglês, desde que os participantes se comprometam a aprender a língua portuguesa em até dois anos após o concurso.

6. Promover a difusão internacional de concursos para professores e pesquisadores de universidades e institutos de pesquisa, valorizando a busca dos melhores talentos no plano mundial.

8. Aperfeiçoar mecanismos de formação e fixação de cientistas nas regiões do País que mais carecem de sólida competência em ciência e tecnologia, provendo a infraestrutura necessária.

9. Enfatizar a necessidade de esforços institucionais para melhorar a qualidade da pós-graduação, inclusive processos seletivos mais exigentes de seleção e conclusão dos programas.

10. Promover a visibilidade internacional dos programas de pós-graduação, como a existência de páginas em inglês na internet, inclusive com a programação atualizada dos alunos, visitantes e pós-doutorandos, nacionais e estrangeiros, valorizando a busca dos melhores talentos no plano mundial.

13. Priorizar, no apoio a projetos de pesquisa, seu conteúdo científico e a produção científica de seus proponentes.

14. Promover a valorização pelas agências de fomento das contrapartidas institucionais, exigindo-se, nos editais e contratos, a garantia de apoio adequado e sustentável aos projetos por elas apoiados, inclusive técnicos, pessoal administrativo e infraestrutura, garantindo a governança dos mesmos. (BRASIL/MCTI/CGEE, 2010).

Observa-se o rigor das recomendações ao apontar qual ciência será priorizada: a ciência básica. Onde ela deve ser feita: nas áreas estratégicas. E ainda dá ênfase à cooperação internacional e à atração de talentos para impulsionar produção de conhecimento inédito e robusto.

Na consolidação da política de CT&I, consubstanciada no livro azul ficam designadas as áreas estratégicas para desenvolvimento de CT&I. São elas: agricultura; bioenergia; tecnologias da informação e comunicação; saúde; pré-sal; tecnologia nuclear, espaço e defesa; tecnologias portadoras de futuro e outras energias. Essas áreas são consideradas os setores da economia com potencial para promoção do crescimento econômico e que por esse motivo ganham aporte no Sistema Nacional de CT&I, como também, legislação própria e incentivos financeiros (AVELLAR, 2005).

Nesse sentido, as políticas de CT&I se confundem ao mesmo tempo em que complementam a política nacional para indústria e desenvolvimento, considerando que ao longo da história já se evidenciou como a ciência, as novas tecnologias e a inovação são fundamentais para o desenvolvimento do setor industrial e produtivo (CASSIOLATO, 1999).

## 2.1 RANKINGS ACADÊMICOS E AS MEDIDAS DA EXCELÊNCIA

O imperativo da excelência no âmbito da educação superior é uma expressão crescente desde a década de 1980. Para o desenvolvimento dessa lógica foi necessário o envolvimento de diferentes atores (OIs, *experts* e *thinktanks*) e foram usadas diferentes estratégias, das quais se destaca a criação de definição dos *rankings* acadêmicos (THIENGO; BIANCHETTI, 2018).

O início da classificação das instituições acadêmicas data 1888, segundo Rizo (2010). A apreciação de qualidade sofreu diferentes entendimentos ao longo dos anos. Sua compreensão foi desde afiliação institucional dos pesquisadores, opinião dos *experts* e nível da graduação. Mas foi na década de 1980 que os *rankings* se consolidaram, sobretudo com o aporte de agências criadas com tal finalidade, desenvolvimento de técnicas e metodologias que pudessem aferir a qualidade das Instituições acadêmicas e consequentemente diferenciá-las. Essa medida de qualidade e desenvolvimento confere prestígio e legitima a reputação da Instituição ou do PPG para seus alunos, potenciais alunos, *experts*, investidores e toda comunidade acadêmica e interessados.

Rizo (2010) destaca que a consolidação dos *rankings* naquele momento histórico está atrelada ao momento político, ao desenvolvimento do capitalismo e do neoliberalismo, pois a década de 1980 refere-se a um importante contexto de reorganização do capital, cuja tônica na avaliação da qualidade na educação ganha centralidade para promover fragmentação e ajustes de cunho neoliberal.

Atualmente contamos com cerca de 20 *rankings* acadêmicos internacionais (VALMORBIDA; CARDOSO; ENSSLIN, 2015), sendo que os 3 principais são: *Academic Ranking of World Universities* – ARWU – (China), criado em 2003, o *Times HigherEducationUniversity Rankings* – THE – (Reino Unido), *QS World University Rankings* (Reino Unido). O QS publicou originalmente suas classificações juntamente com o THE entre 2004 e 2009, posteriormente tornou-se independente, a partir de 2010.

O fato é que partir das primeiras análises classificatórias realizadas pelo ARWU, no início dos anos 2000, observou-se um largo desenvolvimento de metodologias e métricas que pudessem diferenciar as IES em todo mundo. Os três principais *rankings* internacionais, por exemplo, garantem grande peso as métricas, o que significa levar em conta um conjunto de elementos observáveis para estabelecer a medida, que dizem

respeito a pesquisa e sua publicização como a publicação de artigos e a citação desses, conforme sintetiza o quadro 6.

Quadro 6 – Indicadores Utilizados pelos 3 Principais *Rankings* Acadêmicos Internacionais

THE	QS	ARWU
Revisão por pares (reputação) (40%); Produtividade em pesquisa (frequência com que os artigos da instituição são citados por outros pesquisadores) (20%); Qualidade acadêmica (relação professor/aluno) (20%); Classificações de empregadores das instituições cujos diplomados preferem contratar (10%); Proporção de funcionários estrangeiros que vêm de outros países (5%); Proporção de estudantes estrangeiros (5%).	Reputação acadêmica (30%); Reputação do empregador (10%); relação professor/aluno (20%); citações por artigo(15%); Artigos publicados por universidade (15%); Proporção de corpo docente internacional, os estudantes internacionais, estudantes de intercâmbio de entrada e estudantes de intercâmbio de saída (2,5% cada).	Alunos e pesquisadores ganhadores do prêmio Nobel(10%); Grupos pertencentes a instituições ganhadoras de Prêmio Nobel (20%); Pesquisadores altamente citados (20%); Artigos publicados na revista Nature & Science (20%); Artigos que estejam indexados em algum índice de citações da área de ciências e ciências sociais (20%); Acadêmicos e professores de apoio em tempo integral(10%).

Fonte: Elaboração própria a partir de Valmorbidia, Cardoso e Ensslin, 2015.

Ainda na discussão dos critérios analisados pelos *rankings* acadêmicos, Calderón, França e Gonçalves (2017) ao analisarem os cinco principais *rankings* ibero-americanos (50 *Carreras – Los Mejores Centros Universitários*, do jornal espanhol *El Mundo*; *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, do jornal chileno *El Mercurio*; *Ranking* Universitário Folha – RUF, do jornal brasileiro Folha de São Paulo; *Las Mejores Universidades*, do jornal mexicano Reforma e *Mejores Universidades*, do jornal mexicano El Universal) identificaram que três dessas fontes de classificação adotam indicadores subjetivos (La Reforma, México) ou predominante subjetivos (El Mundo, Espanha; El Universal, México) para definição da qualidade da ES. O jornal Folha de São Paulo (Brasil) foi considerado como fonte que adota relativo equilíbrio entre indicadores objetivos e subjetivos enquanto o jornal *El Mercurio* adota indicadores objetivos.

Para realização da análise, os autores consideram a categorização desenvolvida por Andrade (2011) que classifica as métricas dos *rankings* acadêmicos da seguinte forma: a) com foco no produto e objetivo – construídos com base em produtos que possam ser mensurados de forma objetiva, como, resultado médio dos alunos de uma universidade num teste de proficiência; b) com foco no produto e subjetivo – produtos mensurados de forma subjetiva, como a reputação da universidade com base em informações coletadas por meio de questionários ou entrevistas realizadas junto a diversos informantes; c) com foco no insumo e objetivo – construídos por meio de indicadores objetivos de insumos utilizados no processo produtivo da educação, como titulação e regime de trabalho do corpo docente; e d) com foco no insumo e subjetivo – construídos a partir da avaliação subjetiva de insumos fornecidos mediante formulários e entrevistas com os diversos públicos das universidades.

No mesmo estudo, os autores Calderón, França e Gonçalves (2017) consideram como “interessante” e que valoriza o mérito de instituições com menor capacidade institucional, a classificação realizada pelo jornal *El Mercurio* ao dividir as IES em duas categorias: universidades de pesquisa e universidade de ensino. A primeira, com menos de sete doutorados e duas áreas do conhecimento e a segunda com mais de sete doutorados e mais de duas áreas do conhecimento.

Tal divisão nem de longe se faz neutra, pois essa segregação já vem sendo amplamente discutida no contexto das UCM e do capitalismo acadêmico e sabe-se bem como que os *rankings* têm corroborado para alçar as UCM a patamares cada vez altos, atraindo mais investimentos, enquanto as demais instituições sofrem para se manterem com capacidade institucional.

Dessa maneira, ressalta-se que o *ranking* incorpora a lógica das UCM e contribui para sua legitimação. No mesmo sentido, o Jornal *El Mundo* diversifica as Instituições, atribuindo na medida as “universidades de futuro” e “universidades emergentes”. Mais uma vez, os autores consideram que tal distinção valoriza as diferenças das Instituições, o que cabe questionamento, considerando o mesmo argumento e os mesmos fundamentos já apontados anteriormente.

As métricas de cada *ranking* são estabelecidas de acordo com diferentes propósitos e interesses, distinguindo as orientações, os escopos e objetivos de cada

classificação. Porém, sobretudo, elas são estabelecidas pelos critérios acadêmicos e pela sua finalidade que por vezes tem base comercial, a partir da venda e disseminação de publicidade posta a partir do resultado da classificação (ORDORIKA; GÓMEZ, 2010), além da consequente atração de alunos e de financiamento para Instituições.

Observa-se a disseminação da avaliação como elemento chave para prestação de contas das Instituições, sendo que a modalidade da avaliação comparativa tem ganhado relevância nesse cenário com o objetivo de comparar avanços e resultados das Instituições (id.)

Tais análises se mostram importantes nesse contexto ao demonstrarem a diversidade metodológica dos *rankings* e, portanto, a necessidade de mais esforços para sua compreensão dessa aplicação na sua totalidade, assim como seus vieses e objetivos. Ao mesmo tempo, observa-se uma tendência dos *rankings* considerarem o insumo-produto como elemento natural do contexto das IES e, também, a conformação de uma agenda política para ES baseada nas boas práticas conferidas pelos *rankings*. Sguissardi (2009) destaca que um dos fatores preponderantes para o desenvolvimento e aferição da qualidade das IES se dá pelo fato da ciência, tecnologia nelas produzidas terem se tornado mercadorias-chave na acumulação do capital. Destarte, os *rankings* distinguem as instituições ao mesmo tempo em que impulsionam o trabalho, a produção a partir dos aspectos avaliados<sup>17</sup>.

No mesmo sentido, Azevedo (2016) ao discutir os *benchmarkings*, método de comparação de desempenho e de performance fundado em indicadores e nas chamadas “boas-práticas”, no contexto da ES, afirma que:

O prevailecimento das técnicas de benchmarking e da performatividade, como fundamentos da avaliação educacional, significa a emulação do individualismo e da promoção de mercados serviços de consultoria, de treinamento para a avaliação e de acreditação. Sobre este último, no limite, está se desenvolvendo um mercado de serviço de “labelização” (rotulagem com selos de qualidade) que vem sendo provisionados por agências de classificação e de acreditação. (Azevedo, 2016, p. 1435).

---

<sup>17</sup> O conhecimento como produto para acumulação de capital será discutido adiante com base na teoria do capitalismo acadêmico e do conceito de conhecimento matéria-prima.

O que está em discussão é como o crescimento dos indicadores no processo de avaliação tem como fundamento a criação de instrumentos de meta-regulação no campo da educação. Eles fornecem subsídios para formatação de políticas em escala nacional, regional e transnacional (AZEVEDO, 2016). O autor complementa a ideia desenvolvendo o argumento de que o *benchmarking* é:

É indutor da formação de mercados educacionais, pois incentiva a transformação de cidadãos em consumidores que, supostamente buscando o melhor, passam a regular suas escolhas a partir da conferência de tabelas de classificação que, baseadas em *benchmarking*, são construídas por agências que medem, na forma de indicadores e de manual de “boas práticas”, a satisfação de clientes e variáveis condizentes com o comércio de serviços” (AZEVEDO, 2016, p. 1424).

Dessa maneira, a lógica inerente embute-se também a noção de performatividade e de competitividade. Elas se tornam dois outros elementos importantes a serem considerados na instauração da cultura do desempenho conferida pelos *rankings* às instituições dentro de métricas estabelecidas externamente. Pois a qualidade passa a ser medida por essa via, ao mesmo tempo estabelece uma hierarquização e diferenciação das instituições, fazendo com que disputem entre si para estar entre as melhores.

O Estado, como garantidor dos interesses da classe dominante, tem papel fundamental na profusão dessa lógica. Ele, na posição de Estado avaliador, induz, por meio de suas políticas e projetos, uma cultura de competitividade, regulada pelo mercado. Este se torna o principal definidor dos parâmetros da qualidade no âmbito da ES, enquanto essa qualidade mensurada pelos *rankings* é capaz de garantir resultados que assegurem a eficiência (THIENGO, 2018). É uma via de mão dupla!

## 2.2 A UNIVERSIDADE DE EXCELÊNCIA: UCM E OS CENTROS DE EXCELÊNCIA

A conformação das Universidades de Classe Mundial, as *World Class University* ou Universidades de excelência configura-se de modo mais direcionado no cenário global a partir dos anos 2000 (Thiengo, 2018). É nesse período que os OI fazem as primeiras menções sobre esse modelo de Universidade. Contudo, conforme já destacado, as diferenciações das Instituições iniciaram um pouco antes, ainda nos anos 1990, e os



*rankings* tiveram um papel preponderante para tanto. A partir das primeiras classificações iniciou-se uma rápida corrida pelo desenvolvimento de métodos, metodologias e instrumentos que pudessem mensurar e aferir distinção as Instituições, conferindo a elas o selo de qualidade e legitimidade para disputar o mercado: clientes, financiamentos, pesquisas. Essa hierarquização possibilitou alçar e identificar as instituições que tinham potencial de UCM.

As UCM versam sobre um modelo de Instituição que busca atrelar seu desenvolvimento com a criação de produtos provenientes dos estudos, das pesquisas, da produção de conhecimento e do trabalho conduzidos nas Universidades. Thiengo (2018a) afirma que a UCM

refere-se à constituição de universidades ou grupo de universidades que tenham um propósito específico, que seria o de representar globalmente o ensino superior nacional em sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação. (THIENGO, 2018a, p. 33).

Tal modelo de Universidade busca muito mais do que produzir conhecimento e realizar formação de pessoal de alto nível, busca-se a produção de um tipo de conhecimento comercializável, em áreas muito específicas e que possibilitam o desenvolvimento tecnológico e a inovação.

De acordo com Thiengo (2018b), ao analisar o movimento que os países têm feito para constituição e desenvolvimento de suas UCM, observa-se que alguns deles têm-se organizado individualmente, enquanto outros se organizaram por meio de blocos ou grupos. Destacam-se os casos da Alemanha, França, Rússia, China, entre outros. Observa-se ainda enquanto grupo a organização da União Europeia (EU) e dos países que formam o BRICS (Rússia, Índia, Brasil, China e Coréia do Sul).

Contudo, o maior destaque está nos projetos desenvolvidos, pois, segundo a autora, “tais projetos estão fundamentados pela lógica da concentração de recursos em algumas instituições, em detrimento de outras, indicando para o aprofundamento da diferenciação institucional/educacional” (THIENGO, 2018a, p. 718).

Para alcançar tal modelo, é necessário um conjunto de medidas e atributos. Thiengo (2018a, p. 34) destaca que se convencionou que as principais características para

constituição de uma UCM são: “alto nível de internacionalização (para atração de talentos); investimento alto e diversificado; gestão flexível e transferência de tecnologia/interação com o setor produtivo (inovação), entre outras”. Tais características dizem respeito a mais do que novo modelo de Instituição, mas, também, de influência e gestão sobre as Instituições.

Tal governança vem sendo difundida com grande força pelos OI. Em levantamento realizado por Thiengo (2018a, p. 100), a autora demonstra o enfoque ao tema dado pelos diferentes OI em suas publicações, disseminando experiências exitosas de países que constituíram UCM.

Quadro 7 – Publicações dos OI que tratam da excelência

<b>OI</b>	<b>Título do documento</b>
<b>BM</b>	<i>El desafío de crear universidades de rango mundial</i> (SALMI, 2009). <i>El camino hacia la excelencia académica: La constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial</i> (ALTBACH; SALMI, 2011).
<b>UNESCO</b>	<i>The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: From Institutional Qualities to Systemic Excellence</i> (SADLAK; CAI, 2009).
<b>OCDE</b>	<i>Promoting Research Excellence: New Approaches to Funding</i> (OCDE, 2014a).

Fonte: Thiengo, 2018a.

Conjuntamente com outros documentos, publicações e orientações, os OIs articulam e disseminam a envergadura das UCM com base na excelência no mundo.

No Brasil, o movimento pela excelência acadêmica e diferenciação das IES também ganha enfoque em torno dos anos 2000 e se torna mais forte a partir de 2010 (THIENGO, 2010), porém o movimento é muito anterior. Ainda na década de 1980, a publicação do documento. *Uma nova política para a educação superior brasileira*, elaborado pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior durante o governo José Sarney (1985-1990), instituída pelo Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985, marca essa orientação pautada em mudanças necessárias para tal nível de ensino.

O documento foi o ponto de partida para criação do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), criado, em 1986, com o objetivo de compor uma proposta de Reforma Universitária. Tal reforma não foi institucionalizada naquele momento, contudo deu aporte para os ajustes impetrados posteriormente com a Reforma

do Estado Brasileiro, a partir da década de 1990, e as reformas educativas a ela concatenadas.

A Reforma cuja tônica estava centrada na contenção dos gastos, na eficiência e na eficácia dos Sistemas e da gestão e na maior competitividade atinge a educação superior buscando penetrar ali tais orientações.

A ES sofreu grandes impactos na sua autonomia, avaliação e organização. A diversificação das Instituições foi instituída com a criação de diferentes modalidades de ensino e tipos de IES: faculdades, centros universitários, universidades etc. E aquelas que associavam ensino e pesquisa e com reconhecida produção de conhecimento poderiam tornar-se centros excelência.

Os centros de excelência, assim como a UCM são distinguidos por serem Instituições que se destacam, sobretudo, na produção científica. Elas se limitam a um grupo pequeno de Instituições que buscam estar no topo dos Sistemas Nacionais e Internacionais de Educação, contudo esse número tem aumentado consideravelmente nos últimos anos (THIENGO, 2018c) e isso se deve, segundo Altbach (2004) a maior expressividade do modelo e do *status* que esse tipo de universidade vem ganhando globalmente. A UCM tornou-se um padrão disseminado e legitimado no âmbito da ES.

Assim como Thiengo (2018a), ressalta-se que a excelência acadêmica se trata de uma Ideologia da Excelência, intencionalmente criada, difundida e induzida para provocar o aprofundamento da diferenciação entre as Instituições, seja pela concentração de recursos em algumas áreas ou IES, seja garantindo alguns estabelecimentos como *locus* de produção científica de ponta, de produção de inovação e tecnologia. Do outro lado, resguardam as Instituições cuja atividade-fim centra-se na formação humana, que funcionam como transmissoras de conhecimento, centradas no ensino, com menores investimentos e cada vez mais concentradas no setor privado.

Nesse sentido, observa-se que paulatinamente as Universidades e a produção de conhecimento científico sofrem significativa mudança de concepção, no seu papel e na sua natureza, sua finalidade, aproximando-se cada vez mais das demandas do mercado, isso porque

o processo desmundialização do capital no regime de predominância financeira exige que as mudanças engendradas no âmbito produtivo ocorram de forma

simultânea à criação, no plano cultural, de uma nova sociabilidade, sendo esta elaborada, principalmente, no âmbito da produção de consensos. (THIENGO, 2018, p. 35).

Para atender tais interesses as funções iniciais das instituições, seu lugar na sociedade, sua organização, gestão e mesmo os papéis de alunos e professores são reformados.

Nesse processo, a ideologia da excelência tem papel fundamental ao induzir o aprofundamento da diferenciação institucional. Com isso, busca-se concentração de recursos e investimentos para áreas específicas e para aqueles que corroboram e que firmam acordo com as características e as competências necessárias para compor o *corpus* de instituições de excelência centradas na produção científica de alto impacto, tecnologia e inovação. Dessa maneira, tais instituições passam a responder por resultados comercializáveis (SILVA JUNIOR, 2017), cujo conhecimento produzido é matéria-prima para exploração do mercado e fomenta a lógica do capitalismo acadêmico.

### 2.3 CONHECIMENTO MATÉRIA-PRIMA E CAPITALISMO ACADÊMICO

O neoliberalismo emerge paulatinamente a partir da crise do final do século XX, objetivando a eficiência e a eficácia do mercado, mas também buscou superar o dito modelo burocrático ineficiente e do Estado assistencialista. O processo caracterizou-se pela busca e efetivação de parcerias com entes privados para suprir a “ineficiência” do Estado na oferta de serviços públicos, a elevação da qualidade dos serviços públicos. Os argumentos mascaravam os interesses de conformar um Estado para atender o desenvolvimento do capital e a via foi a criação do Estado mínimo (FRIGOTTO, 1995).

Como afirma Harvey,

o neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria de práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional para tais práticas. (HARVEY, 2014, p. 12).

O gerencialismo operacionalizou as vertentes neoliberais com a adoção de ferramentas de gestão empresarial para gerir os serviços públicos. O sistema é caracterizado pelo controle de resultados, pela eficiência e eficácia e otimização dos recursos. Isso tudo justificado pela modernização do Estado.

No Brasil, o gerencialismo ganha força no governo de Fernando Henrique Cardoso com a Reforma do Estado, desenhada por Bresser-Pereira à frente do Ministério da Reforma do Estado (MARE) à época, onde se buscou desenvolver ações necessárias para implementar a “desburocratização” da administração pública a partir da lógica gerencial (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001). Desde então, esse modelo de Estado vem sendo aprofundado e aprimorado, destituindo a área social (saúde, educação, previdência social, entre outras) do universo de oferta pública e gratuita, no campo de atuação estatal.

Enquanto parte dos serviços sociais são ofertados pelo Estado, a educação é reestruturada para atender aos requerimentos do reordenamento para a reprodução do capital. Nesse sentido, Mészáros destaca que a educação desempenha papel fundamental na formação de força de trabalho que dará condições para o desenvolvimento do sistema capitalista, além de viabilizar a legitimidade e a perpetuação dos interesses e das ideologias burguesas dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

No contexto estudado, a educação passa a se constituir ela própria em mercadoria, com grande potencial para a ampliação das taxas de lucratividade do capital, sendo ela sustentada também pelo fundo público. Mesmo considerando a crise econômica com os altos níveis de desemprego e informalidade no país, que podem colocar a educação, inclusive, a educação superior, em questão, posto que não está havendo qualquer correspondência na absorção de seus egressos no mercado de trabalho.<sup>18</sup>

Contudo, a crise estrutural do capitalismo instaurada nos anos 1970 demonstrou que a modos de produção e organização do trabalho apontavam um processo de esgotamento, sendo necessária a sua reestruturação. O investimento em educação nesse período se fez associado a ideia de possibilidade para superação do desemprego e da pobreza. É nesse contexto que a ideia de economia do conhecimento emergia. O Termo foi popularizado por Drucker (1969) ao se reportar à aplicação do conhecimento como estímulo ao desenvolvimento econômico, via uso do conhecimento para gerar valor,

---

<sup>18</sup> Ver Iläese (2019).

sobretudo em um contexto de expansão tecnológica em que a tecnologia do conhecimento ajudou a incorporar o conhecimento humano em máquinas. Trata-se de uma continuidade da “sociedade da informação” agora liderada pela inovação.

No caso brasileiro, o gerencialismo associado à economia do conhecimento refletiu nos incrementos para criar um fluxo de indução da produção científica no interior da universidade, resolvendo dois problemas de uma vez só. Se por um lado impulsionava a eficiência da educação superior pública, por outro promovia a produção do conhecimento para atender as demandas do mercado, já que nesse contexto se instaurava a demanda do setor produtivo em torno dos produtos acadêmicos que pudessem gerar lucro e estimular a produção.

A derrocada é que o Estado brasileiro, já tomado pela lógica gerencial, criou mecanismos, ferramentas e instrumentos para incentivar essa produção no interior das instituições, inclusive condicionando e direcionando o financiamento para áreas, instituições e Programas que se alinham a essa racionalidade.

As universidades ocupam, portanto, um papel destacado no processo de produção de conhecimento-mercadoria, isto é, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação (MANCIBO, 2013, p. 521).

É nesse sentido que se desenvolve a exploração de lucros a partir dos conhecimentos produzidos nas universidades, é que Slaughter e Leslie (1999, 2001), e Slaughter e Rhoades (2004) formulam e desenvolvem o conceito de capitalismo acadêmico para retratar o processo observado no contexto americano.

Os autores argumentam que a escassez de recursos públicos para desenvolvimento e produção do conhecimento foi o motor para que as instituições buscassem financiamento para seus estudos no mercado (SLAUGHTER; RHOADES, 2004) e partiram desse pressuposto para identificar como as universidades estavam respondendo às tendências neoliberais de tratar a educação e o conhecimento como um produto da política econômica (SLAUGHTER; LESLIE, 2001).

O conceito “capitalismo acadêmico” busca, portanto, explicar experiências e práticas do campo acadêmico-científico que se associam ao mercado e as instâncias

produtivas e se incorporam de suas premissas um processo de invasão de uma cultura da busca do lucro na academia (SLAUGHTER; RHOADES, 2004).

É uma via de mão dupla, pois na academia encontrou-se forma de criar novas modalidades de ganho e obtenção de lucros, ao passo que as corporações encontram, nas universidades, o conhecimento que elas necessitam para transformar em tecnologia de ponta, inovações, produtos e soluções de problemas que Slaughter e Rhoades (2010) denominam de conhecimento matéria-prima, ou seja, aqueles passíveis de serem transformados em produtos, processos e serviços e, dessa maneira, a economia torna-se o principal elemento para a epistemologia da nova ciência acadêmica (SILVA JÚNIOR, 2017).

Essa é uma realidade difundida globalmente e identificada por Slaughter e Rhoades (2004, 2010) nos EUA, por Batterbury e Byrne (2019) na Austrália, por Watermeyer (2019) no Reino Unido, por Katsumori (2019) no Japão, por Vico (2019) na Espanha, Paraskeva (2011) em Portugal, por Somers *et al* (2018) na América Latina e por Silva Junior (2017); Azevedo (2015), entre outros.

A noção produtivista e do conhecimento como mercadoria já estava presente no ensino superior brasileiro, em especial na pós-graduação, desde a Reforma Universitária de 1968 quando foi 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), somados ao foco no desenvolvimento de C&T. No entanto, foi a partir da Reforma Universitária do Governo Lula que ela se torna extremamente evidente e tem, para seu desenvolvimento, incrementos como o PROEX e, suas consequências para explicitar o fenômeno do produtivismo acadêmico.

Com o intuito de aportar os reflexos do caminho trilhado pelo Estado brasileiro, pelas universidades públicas diante do imperativo da produtividade, da produção CT&I na incorporação da economia do conhecimento em suas práticas, os próximos capítulos se propõem a discutir o trabalho docente na educação superior e, em especial, na pós-graduação, sob argumento de ser o nível mais afetado devido a natureza de suas atividades e, em um segundo momento, como esse processo foi traduzido no âmbito do PPGE/UFMG. Contudo, antes de passar a eles, o próximo item trata do coração da excelência.

## 2.4 PÓS-GRADUAÇÃO: O CORAÇÃO DA EXCELÊNCIA

A pós-graduação *stricto sensu* refere-se aos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Nesse nível de ensino são desenvolvidos estudos e pesquisas que buscam conhecer e aprofundar problemas inéditos do campo científico. No Brasil, 95% da produção de conhecimento científico está localizada dentro das IES e diretamente atrelada a PG, e, por esse motivo, a PG se torna o “coração da excelência”.

A expressão é inicialmente publicada na tese de Thiengo (2018a) e objetivou anunciar e apontar como as transformações impetradas nesse nível de ensino, nos últimos 50 anos, objetivaram aproximar a PG do “aumento da produtividade do capital e da competitividade econômica do país” (THIENGO, 2018a, p. 345).

A conjuntura que amparou o novo modelo colocado para IES apoia-se em um processo muito mais profundo e Silva Junior (2017) aponta para mundialização do capital. O autor afirma que

Contudo, a sincronia dos primeiros com a atual conjuntura do ensino superior não se deve somente aos planos em si, mas, sobretudo, são expressão e reprodução do novo lugar e função da universidade na nova economia como a entendemos. Nela o conhecimento é caracterizado por ser potência iminente de produção de valor quando objetivado nos processos econômicos no contexto da adaptação do país à mundialização do capital. (SILVA JUNIOR, 2017, p. 175).

O que possibilitou que tal lógica fosse impetrada na PG foram as políticas, projetos e financiamentos, mas sobretudo a ação indutora da CAPES e do CNPq. Observou-se a expansão desse nível de ensino, com maior número de matrículas e financiamento, contudo, contou também com a focalização e diferenciação de áreas estratégicas, produtividade, internacionalização e forte avaliação.

Nesse sentido, a excelência alinha-se diretamente aos objetivos impregnados na PG na busca da produção do conhecimento, da matéria-prima e do capitalismo acadêmico. A excelência na PG usará dos mesmos elementos, utilizados para diferenciar as instituições, discutidos no tópico anterior, aplicados agora na diferenciação dos PPG e dos docentes. A produtividade e a internacionalização serão os grandes diferenciais.



Para ratificar tal tese, destaca-se que a PG pode ser considerada “o polo irradiador da lógica da excelência acadêmica, a partir da regulação, controle e indução da CAPES, CNPq, Finep, e fundações Estaduais de apoio à pesquisa” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 224).

Isso acontece paulatinamente por meio dos PNPG e da consolidação do SNPG que operaram significativas mudanças no âmbito da PG brasileira. Por um lado, houve significativa expansão de matrículas e número de PPG, mas, por outro, foram inseridos rigorosa regulação e controle dos PPG que se tornaram imperativos do trabalho docente, como a produção científica e a internacionalização. Tais parâmetros passaram a balizar a excelência acadêmica na PG, conforme discutido no capítulo anterior.

Os PNPG tiveram papel fundamental na institucionalização da PG e na articulação desta ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Foi por meio desses documentos, suas metas e objetivos que se instaurou a política e se alinhou ao Plano de Metas para a Formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico, cujo destaque está no texto do III PNPG (1987/1989) (SILVA JUNIOR, 2007).

O denominado Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia apresenta essa proposta de forma muito explícita.

No topo do sistema estão as universidades humboldtianas, conhecidas por patrocinarem a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema. Porém, no primeiro mundo e o Brasil, elas são a minoria, apresentando toda sorte de distorções: trata-se de um conceito ou de um ideal, a exigir ajustes ao ser trazido para os dias de hoje e aplicado à realidade das instituições. Não obstante, elas existem e deverão ser cobradas nas avaliações por sua inserção internacional ou pela capacidade de oferecer cursos de padrão internacional. Ao lado das universidades públicas humboldtianas e de uma ou outra comunitária que integra aquele prestigioso rol, há as públicas nãohumboldtianas e as privadas, distinguidas entre as comunitárias e as não-comunitárias, com menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e, por vezes, com o setor produtivo. Este conjunto de natureza diferente e complementar deverá responder por demandas e necessidades diferentes: num extremo, a necessidade de formar professores e pesquisadores voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutra extremo, a necessidade de formar quadros e técnicos altamente especializados para os setores públicos e privado. (BRASIL/MCTI, 2010, p. 128).

Concomitantemente as mudanças realizadas no âmbito do SNPG foram realizadas também mudanças no ordenamento jurídico nacional com objetivo de aproximar a

produção de CT&I e as IES do setor produtivo. Um bom exemplo desse fato foi a aprovação da Lei nº 10.973/2004, que dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País. A normativa destaca ainda o incentivo às atividades de inovação por meio da criação das Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) e incentivo nas empresas, inclusive para a atração, a constituição e a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação e de parques e polos tecnológicos no país.

Outros dispositivos legais somaram-se na construção desse aparato normativo para desenhar nova racionalidade da produção de CT&I e das IES, conforme identifica Silva Junior(2017): a criação dos Fundos Setoriais (1999); Lei nº 11.196/2005, que consolida incentivos fiscais para pessoas jurídicas, desde que estas realizem pesquisas tecnológicas e desenvolvimento de inovação tecnológica; Lei nº 8.958/94, que dispõe sobre as relações entre instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio; Lei nº 11.487/2007, que altera a Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada para investimentos vinculados à pesquisa e ao desenvolvimento; e Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privado no âmbito da administração pública, ordenamento adequado para a nova divisão internacional do trabalho científico.

Apesar dos destaques para o aparato normativo a partir dos anos 2000, Silva Junior (2017) revela que o processo de reordenamento das IES e da produção de CT&I iniciou-se bem antes, na década de 1970, com a formação de pessoal de alto nível, formação de professores para IES. Houve intensa capacitação de pessoal para realizar pesquisas de relevância e a institucionalização da PG no mesmo período corroborou para isso.

### **CAPÍTULO 3 – TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Este capítulo apresenta algumas contribuições teóricas utilizadas como referencial para a análise do trabalho docente na educação superior, em especial na pós-graduação brasileira, considerando a reestruturação produtiva, as reformas do Estado e as consequentes mudanças nas políticas educacionais das últimas décadas. Busca-se demonstrar como essas mudanças influenciaram a configuração e as condições do trabalho docente nesse nível de educação, e implicaram determinadas características e tendências.

O capítulo se ampara em 2 pressupostos gerais de análise: 1) o processo de trabalho dos docentes na educação superior, especial na atividade da pós-graduação, compõe um conjunto de atividades que promovem a produção de conhecimento, de ciência, de tecnologia e inovação que impactam sobre a valorização do capital; 2) o trabalho está imerso em relações capitalistas e o trabalho docente na educação superior reservará especificidades diante da sua natureza e atividade que passa a ser cooptado pela economia do conhecimento, emplacando o capitalismo acadêmico no interior das IES e nas relações de trabalho, ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento em mercadoria.

O capítulo apresenta um retrospecto da evolução do trabalho docente ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980; as propriedades das reformas educativas da década de 1990 e suas implicações para o trabalho docente; reflete sobre o trabalho e as condições gerais de trabalho docente; analisa a concepção e as especificidades do trabalho docente na educação superior e na pós-graduação. E também discorre sobre os fatores que tornam a pós-graduação o polo gerador da reforma universitária e sua subserviência ao mercado.

A intensificação, o aumento da produtividade e a precarização do trabalho docente, que são algumas das consequências dessas mudanças mais evidentes na pós-graduação, conforme assinalam os estudos de Maués (2010a e 2010b), Mancebo (2007, 2010 e 2013), Bosi (2007, 2019), Ribeiro e Leda (2016), Tragtenberg (1979); Bianchetti e Machado (2009); Bianchetti e Valle (2014), Sguissardi (2008, 2009); Sguissardi e Silva Júnior (2009) possuem relevo nesta tese. Para compreendê-las em seu processo de constituição, foi necessário buscar subsídios nos elementos históricos e nas mudanças

impetradas no corpo de atividades docentes para evidenciar como elas foram ampliadas ao longo do tempo, promovendo “mais trabalho”.

Para tanto, foram analisados documentos oficiais que registram elementos e informações sobre a história do trabalho docente na educação superior, suas características e tendências, bem como análise da literatura a respeito do tema.

### 3.1 A TRAJETÓRIA DO TRABALHO DOCENTE AO LONGO DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1980

As características e as condições de trabalho dos professores da educação superior mudaram significativamente nos últimos 50 anos, impactadas inicialmente pelo marco regulatório dos anos de 1960, traçado, principalmente, com a aprovação da LDB de 1961, o Estatuto do Magistério de 1965 e a reforma universitária de 1968.

A LDB/1961 definiu como objetivo do ensino superior a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário ao mesmo tempo em que descreveu os níveis de formação em graduação e pós-graduação. Já o Estatuto do magistério de 1965 (Lei nº 4.881 de 6 dezembro de 1965) instituiu a carreira do pessoal docente de nível superior e entendeu as atividades do magistério superior como aquelas pertinentes ao sistema indissociável entre ensino e pesquisa, exercidas nas universidades e estabelecimentos isolados em nível superior para fins de transmissão e ampliação do saber.

Conforme o Estatuto, naquele momento, o pessoal docente seria distribuído em subunidades didáticas ou de pesquisa, constituídas de cadeiras ou laboratórios de atividades afins, os quais passarão a caracterizar os respectivos cargos professor catedrático, professor adjunto e professor assistente (art. 6). Já os cargos de pesquisa seriam estruturados em pesquisador chefe, pesquisador e associado e pesquisador auxiliar (art. 7). Ambos revogados pela reforma universitária de 1968.

Machado afirma que “dentre os espaços de enunciação desse discurso modernizante, com seus novos contornos, estavam os relatórios de consultores americanos (Rudolph Atcon, em 1966, e Meira Mattos, em 1968)” (MACHADO, 1999, p. 115). Para o autor, a educação, naquele momento, era vista como impulsionadora do desenvolvimento econômico, modelaria o futuro social e proporcionaria o progresso.

Nesses termos, os relatórios recomendavam que a universidade adotasse nova estrutura administrativa, com base no modelo empresarial e que ela, referenciando-se nas leis de mercado, deveria deslocar a sua atenção para a produção científica, acadêmica e cultural, visando o rendimento e a eficiência. Os dois relatórios foram os principais pilares da modernização da universidade brasileira na década de 1960 (FÁVERO, 1990, p. 16).

O modelo de Universidade formatado para o Brasil, encabeçado pelo Regime Militar dos anos 1960, incluía afastar da estrutura universitária os professores e estudantes de viés Progressista e contrários ao regime. Eles passaram a ser perseguidos e vigiados, controlados e as Instituições moldadas segundo preceitos da ditadura.

O Conselho Federal de Educação (CFE), por exemplo, atuou de modo sistemático nomeando novos reitores em substituição aos professores tidos como “subversivos” (CUNHA, 1988). Buscava-se uma ruptura com um modelo tradicional de Educação Superior para adentrar numa era da universidade modernizada, cujas influências estancavam no idealismo alemão e no modelo norte-americano. (CUNHA, 1988, p. 18).

Por outro lado, o relatório de Atcon apontou a necessidade de criação de uma carreira universitária, salientando que era necessário desvincular o pessoal universitário das normas, regulamentos, as limitações de salário que regiam o serviço público e o estabelecimento de contrato de trabalho com o pessoal administrativo e os docentes. No âmbito fiscal, o relatório recomendou a independência financeira das universidades de modo que elas possuíssem subsídios anuais e a revisão de categorias fixadas como o salário.

Nesse documento, destaca-se, ainda, a proposição de divisão dos custos entre instituição e alunos, com gradual desaparecimento do ensino público (FÁVERO, 1990, p. 22). O relatório apontava que o quadro do magistério superior brasileiro possuía baixa qualidade de formação e suas condições de trabalho eram deficitárias (FÁVERO, 1990).

Além disso, ele chamou atenção para o que ele denominou de uma “política salarial suicida do serviço público” devido a não existência de uma carreira para o magistério superior e baixa remuneração, fazendo com que os docentes tivessem outros vínculos empregatícios e não se dedicassem de modo integral às universidades. (CUNHA, 1988, p. 206).

Outro documento que forneceu elementos que incorporaram a reforma da educação da educação superior foi o relatório *Gardner Report*, produzido pela comissão americana<sup>19</sup> denominada “*Higher Education Team*”, cujo principal objetivo consistia em: “[...] descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID<sup>20</sup> e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior [...]” (CUNHA, 1988, p. 168). O relatório destacava que a maioria dos docentes dedicava poucas horas semanais de trabalho nas universidades (CUNHA, 1988, p. 169).

Em 1967, estabeleceu-se a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), um desdobramento do convênio Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A assistência era formada por consultores americanos e brasileiros com vistas a promoção de reforma do ensino superior. O relatório elaborado por essa equipe defendeu a maior flexibilidade nas formas de contratação de docentes e apresentou como possibilidade a distinção de remuneração, nível e formação conforme a área de conhecimento. A justificativa fundava-se na valorização de algumas profissões no mercado de trabalho (CUNHA, 1988, p. 191-192).

Ainda em 1967 foi criada a Comissão Especial<sup>21</sup> que se dedicou a entender os problemas estudantis no contexto universitário. Em relatório final do trabalho da Comissão ressaltou-se como pontos cruciais do sistema educacional no que tange aos docentes: a) insuficiente remuneração atribuída aos professores; b) liberdade de cátedra, gerando privilégio jurídico. (BRASIL, 1968b, p. 4).

Ao analisar esses aspectos o documento ressalta que o salário não era atrativo e mesmo com aumento possibilitado pelo regime de dedicação integral, o serviço público não era interessante perante as ofertas do setor privado. Entretanto, a saída encontrada pela Comissão para os baixos salários era a desvinculação dos docentes do regime jurídico do funcionalismo público civil. Isso possibilitaria que se criasse, por meio de lei, “[...] um sistema especial de retribuição inspirado precipuamente na produtividade do professor”.

---

<sup>19</sup> A comissão fazia parte dos contratos de assistência técnica e financeira da USAID e foram fundamentais no processo de amadurecimento de um projeto de Reforma da Educação Superior. (CUNHA, 1988, p. 167).

<sup>20</sup> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

<sup>21</sup> A Comissão Especial foi criada por meio do Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967 com o objetivo de propor ações para dar respostas aos “problemas estudantis”. A Comissão era presidida pelo Coronel Meira Mattos que pertencia ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra e obteve promoção a General de Brigada em 25 de abril de 1968 (FÁVERO, 1990).

(BRASIL, 1968b, p. 5). O documento defende ainda a intensificação do ritmo de trabalho sob alegação de improdutividade e ociosidade no trabalho, conforme segue.

Em que pese deficiências com que lutam as unidades de ensino, muitas das quais, não podem, ser superadas de imediato, há algo que pode ser feito neste sentido de aceleração da implantação da reforma, e intensificação do ritmo de trabalho, ajustando currículos de curso e horários, visando a anulação dos dois fatores de improdutividade existentes na maioria das escolas - o professor ocioso e o espaço ocioso. (BRASIL, 1968b, p. 7).

Os relatórios produzidos por Atcon, pela EAPES e pela Comissão Especial foram fundamentais para subsidiar a Reforma Universitária. O desenho e a organização do ensino superior brasileiro delineados em um cenário de disputa no campo político, administrativo e institucional da época, resultou em impactos sobre o modelo de ensino adotado e, também, sobre os contornos do trabalho docente que, segundo Vieira:

as regulamentações do trabalho docente nos anos de 1960 estiveram inscritas nas estratégias de reforma do Estado e da administração pública para promover a modernização econômica. O grande impacto foi a introdução da Lei n. 5.540 de 1968, conhecida como reforma universitária de 1968, não só sobre a regulamentação da carreira docente, mas, sobretudo, sobre o modelo de ensino superior que até hoje orienta as políticas para a área. (VIEIRA, 2016, p. 66).

Encaminhava-se pela via da regulamentação os seguintes objetivos: 1) formar professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores; 3) assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (CUNHA, 2000, p. 185).

Esse intento foi ratificado com a reforma do ensino superior implementada em 1968 (Lei nº 5.540 de 1968) ao estruturar a organização desse nível de ensino, conferindo a departamentalização, a organização do currículo em disciplinas, o sistema de crédito e definindo a universidade como o modelo para o ensino superior.

Ao reconhecer a carreira única no magistério superior com atribuições no âmbito da pesquisa, do ensino exercidos no nível da graduação e/ou superior e da administração, impulsionou-se uma nova configuração da docência e da figura do professor-pesquisador. O incentivo foi direcionado a progressiva extensão do regime de dedicação exclusiva, em

que se extinguiu as cátedras e vinculou a formação e a qualificação docente para o pessoal de nível superior à uma política nacional definida pelo CFE e vinculada a CAPES e Conselho Nacional de Pesquisa.

Por outro lado, nesse período, houve uma redução nos investimentos públicos no setor educacional. “Em 1965 a participação do MEC no orçamento da União representava 11,7% e dez anos depois se situava em torno de 5,4%. No final dos anos 70 a participação se reduz ainda mais, chegando a 4,17%” (MARTINS, 1988, p. 67).

No setor público, o marco era a expansão, embora menor do que no setor privado. De 1965 a 1980, as matrículas nos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior evoluíram de 87.587 para 492.232 alunos (MACIEL, 1961). Com tal crescimento foi necessária uma ampliação do quadro de professores.

As universidades públicas, naquele período, admitiram grande número de professores sem a formação acadêmica almejada e sem uma carreira docente. A carreira acadêmica passou a ser construída no exercício profissional. Isso fez com que, na pauta do movimento docente do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, constasse ainda a questão salarial e a carreira dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

A luta por melhores salários, condições de trabalho, carreira docente, juntamente com pauta em prol da qualidade da educação, da democratização da sociedade e da cidadania, ou seja, a natureza econômica associada a dimensão política culminou na criação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), em 1981. O objetivo prevalente da ANDES era de obter uma representação que abarcasse os docentes do ensino superior do país e lutasse por melhores condições objetivas de trabalho por meio de um padrão de qualidade, definição de carga horária de aula e pesquisa, infraestrutura para trabalho e carreira única. Mas também para divulgar a visão da sociedade por eles defendida, seus ideais reguladores, que traduzisse anseios daquele grupo e sua visão de sociedade (APUFSC, 2000).

Maciel (1961 *apud* APUFSC, 2000) relata que a mobilização dos professores, naquele período, se organizava em três categorias: a primeira categoria era de mobilização e de luta política pela democracia, pela revogação das leis de exceção, pela reintegração dos docentes cassados pelo regime autoritário, pela anistia. A segunda categoria era da luta sindical geral, que era parte da luta mais ampla própria do sindicalismo. A terceira categoria era da luta em defesa do ensino público e gratuito, contrapondo-se à política de



privatização. O movimento docente estabelecia uma ligação profunda entre a luta pela democratização da sociedade e a busca pela democracia interna, como um exercício do direito de cidadania. Sendo assim, a universidade pública passou a ser defendida como a universidade democrática.

A década de 1980 foi marcada pelo aprofundamento dos movimentos sociais e movimento docente que imbricavam a pauta social, política e educacional. O processo culminou na promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988. No campo da educação, a CF de 1988 definiu como princípios base para ensino a “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (art. 206, inciso V). Enquanto instituiu que: “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207).

Esse aparato normativo deu base para a carreira e o ingresso mediante concurso público. Os docentes das IFES foram enquadrados no Regime Jurídico Único (Lei nº 8.112 de 1990), que regulamentou a situação dos servidores públicos civis da União (provimento, nomeação, promoção, vacância, distribuição, direitos, vantagens, regime disciplinar etc.).

A regulamentação normativa da educação referenciada na CF de 1988 veio anos depois com a aprovação da LDB em 1996 (Lei nº 9394 de 1996). A LDB definiu que cabe a União a responsabilidade pela organização, manutenção e desenvolvimento das instituições oficiais do sistema federal de ensino e, nesses termos, aprovar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação. E deliberou como finalidade da educação superior (art.43):

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

A referida Lei classificou as Universidades como instituições pluridisciplinares, voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (Art. 52). Definiu, como características, a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; que um terço do corpo docente seja portador de titulação acadêmica nos níveis de mestrado e doutorado e que um terço do corpo docente seja de tempo integral.

No que diz respeito a dedicação integral dos docentes a regulamentação se deu por meio do Decreto nº 2.207 de 1997, atualizado pelo Decreto nº 5.773 de 2006, com a definição de que o regime de trabalho docente em tempo integral compreendia a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição. Nele estava reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Art.69).

As políticas para educação superior nas décadas de 1970 e 1980 ocuparam o lugar da expansão de matrícula e de docentes, atrelado do ideal do nacional-desenvolvimentismo.

Quando se trata do trabalho do professor da educação superior, a questão ganha contornos específicos, tendo em vista as funções que esse nível de ensino representa no crescimento de um país, na produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia, elementos fundamentais para o desenvolvimento social e econômico. (MAUES, 2010, p. 142).

As definições normativas implementadas, principalmente, nos anos 1960, 1970, 1980 e 1990, incutiram paulatinamente novo desenho às Instituições, com definição de

finalidades, atribuições e papéis, ao modo que implementaram nova configuração ao trabalho dos docentes desse nível de ensino, pois “o trabalho docente também é alvo das mudanças e esse profissional passa por uma metamorfose que o distancia das tradicionais funções pelas quais era responsável” (MAUES, 2010 p. 142). Contudo, as mudanças normativas provenientes da Reforma Universitária e da Constituinte estavam subsumidas nas Reformas do Estado que apontavam modificações estruturais e políticas. Esses temas são tratados no próximo item.

### 3.2 O TRABALHO DOCENTE E AS REFORMAS EDUCATIVAS NA DÉCADA DE 1990: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS

O modelo político-econômico predominante no Brasil implementado no primeiro governo Getúlio Vargas pautado na burocracia sob a justificativa da impessoalidade e do racionalismo na gestão pública, atendeu aos objetivos do capital naquele contexto, mas, ao mesmo tempo, tornou as ações do Estado mais lentas e controladas, devido ao excesso de burocracia (PAULA, 2005). Com a crise do capitalismo em fins dos anos de 1970, esse modelo entra em crise. Dá-se início a um amplo e profundo processo de recuperação do capital, que envolve o setor produtivo e Estado, sob a égide da flexibilização.

Nesse quadro, a saída encontrada para superação dos entraves burocráticos e modernização da gestão pública se tornaram foco para implementação do modelo gerencial na esfera de atuação do Estado, inclusive na área social. Com essa finalidade, a Reforma do Estado Brasileiro teve início na década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, conferindo uma nova estrutura ao Estado brasileiro, com a implantação de um novo modelo administrativo – administração gerencial – cujo espelho e alvo era a empresa privada (FERRETI, 2000).

A Reforma do Estado do Brasileiro, segundo Bresser Pereira (1996), deu-se devido à crise dos anos 1970<sup>22</sup>, que trouxe a redução das taxas de crescimento e o aumento do desemprego, a flexibilização do trabalho e da produção de mercadorias (ANTUNES, 1999; ALVES, 2000), o que teve como resposta as reformas ao nível do Estado. Tais reformas traziam uma reorientação das políticas sociais, pautadas no Estado administrado

---

<sup>22</sup> Ver Bruno (2001).

segundo princípios racionais e discursam pela garantia dos direitos sociais e promoção da competitividade do país.

Contrariamente, a reorientação das políticas sociais no período é salientada por Coraggio (1996) como complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado (CORAGGIO, 1996, p. 78). As ações políticas passaram a serem orientadas pelo que “pode o Estado oferecer, organizado segundo a lógica da esfera privada, segundo sua capacidade financeira” (FERRETTI, 2000, p. 62).

Dessa maneira, as políticas sociais passam a ser orientadas no país, tornando marcante a década de 1990, especialmente para área educacional cujas Reformas Educativas implementadas, a partir de então, conferiram um novo desenho para o setor. Tais reformas se circunscrevem nesse processo de reforma do Estado, implantada em meio à reestruturação capitalista que se instaurou a partir da década de 1970, refletindo, no Brasil, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990.

As reformas educacionais foram, portanto, implementadas em meio ao novo modelo de gestão pública cuja característica orientadora era a descentralização administrativa e financeira, concedendo maior autonomia para estados e municípios. A União passou a atuar com papel de organização nacional da educação, operando em caráter supletivo, avaliador e, no caso do financiamento, de controle sobre os entes federados, entre outros, mas impetrando a função de reguladora e avaliadora.

A política neoliberal disseminada no contexto educacional, por meio das reformas educativas, imprimiu, no interior das instituições, traços da reestruturação produtiva travestida de modernizante, com vias do gerencialismo burocrático e tecnicista, ao passo que se aproximou do Toyotismo na divisão e organização do trabalho.

A configuração do trabalho docente na educação superior ganhou novos contornos a partir da implementação do estatuto do magistério, da reforma universitária e da CF, devido ao arcabouço de políticas que conformaram uma lógica amplificada no âmbito das Instituições e, conseqüentemente, provocaram mudanças na natureza do trabalho docente. Esse processo também reflete uma lógica de democratização das ações do Estado,

presente na CF de 1988, e que consagrou a autonomia universitária<sup>23</sup> (Art. 207), ao mesmo tempo em que apresentou aos docentes novas exigências, responsabilização e resolução dos problemas localmente.

Os anos de 1980 representaram um período de precarização do trabalho no Brasil, reflexo da reestruturação produtiva, que preconizou um modelo de acumulação capitalista, por meio da reorganização da produção (produção flexível) e do redirecionamento da intervenção estatal em favor do mercado. Tal reestruturação traçou um novo modo de produção e de gestão da força de trabalho, pautado em maior exigência sobre o trabalhador, submetendo-o a múltiplas tarefas, exigindo-lhe maior nível de formação profissional, com diminuição da estabilidade no emprego, e a segurança se restringia basicamente ao núcleo central; tudo isso resultando em condições de trabalho ruins e contratos temporários (HARVEY, 1989).

Nas palavras do próprio autor, o contexto era esse cenário foi:

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (HARVEY, 1989, p. 143).

O crescente número de desempregados e a instabilidade no emprego são características apontadas por Harvey (1989) quanto ao contexto de “acumulação flexível”<sup>24</sup>, pois com o propósito de atender às demandas oscilantes das empresas, observa-se um núcleo central com trabalhadores permanentes, grupos periféricos com redução do emprego regular e crescimento do trabalho temporário.

Analisando as mudanças observadas na França, apontadas no trabalho, Castel (1998) observa-se que a criação de outras formas de contratação leva à precarização dos vínculos de trabalho formal. E nesse contexto, os trabalhadores não se atém às condições de trabalho, mas sim a inserção individual nos postos de trabalho, devido a sua escassez, somado ainda ao fator de instabilidade no emprego. Nesse sentido, o autor afirma que

---

<sup>23</sup> Ver Ranieri (2006, 2018)

<sup>24</sup> “a acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2007, p. 140)

[...] o desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação profunda da conjuntura do emprego. A precarização do trabalho constitui-lhe uma outra característica menos espetacular, porém, mais importante, sem dúvida. O contrato de trabalho por tempo indeterminado está em via de perder sua hegemonia. [...] As formas particulares de emprego que se desenvolvem recobrem uma infinidade de situações heterogêneas, contratos de trabalho por tempo determinado, interinidade, trabalho de tempo parcial e diferentes formas de empregos ajudados, isto é, mantidos pelos poderes públicos no quadro da luta contra o desemprego. (CASTEL, 1998, p. 514).

No Brasil, o processo produtivo, enfatizado a partir dos anos de 1990, concentrou o “trabalho flexível”, ou seja, menor vínculo empregatício com a empresa, e tendência à terceirização. Nesse período, também se observou o aumento do desemprego (ANTUNES, 2006).

Ao passo que no nível transnacional observou-se uma nova divisão do trabalho em que a intensificação e a mercantilização caminham juntas com a precarização do trabalho e o desemprego estrutural com a eliminação crescente de postos de trabalho com o avanço da tecnologia, corroborando para “a fragmentação do trabalho, adicionada ao incremento tecnológico, pode possibilitar uma maior exploração quanto um maior controle sobre a força de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 20)

As transformações observadas no âmbito do trabalho de forma geral e salientadas por Antunes (1999), foram também tendências assinaladas na atividade docente, com mais evidência quando observadas as condições de trabalho dos docentes, pois a reforma do Estado se aportou no ajuste fiscal com o corte dos gastos públicos e o enxugamento da “máquina administrativa”, levado a categoria docente a uma permanente precarização das suas condições de trabalho em função do arrocho salarial, dos acréscimos concedidos apenas por meio de gratificações, as quais são incorporadas apenas parcialmente quando ocorre a aposentadoria (MAUES, 2010).

Vale ressaltar que neste trabalho as condições de trabalho são concebidas como o conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades de trabalho – como as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção [...] e inclui as relações e as condições de emprego - formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010, s/p.).

O tema das condições de trabalho na área de educação permeadas pelo crescente quadro de precarização suscitaram ampla e diversificada produção acadêmica, que aporta

contribuições em diversas ordens: o cenário, os impactos e como que o processo se instaurou no cotidiano e no trabalho dos docentes do magistério superior. Nessa produção, destaca-se as análises de Marin (2010) que enumera algumas das mudanças operadas no setor e releva aquelas próprias da esfera pedagógica:

[...] quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como: valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (MARIN, 2010, s/página).

No âmbito da educação superior também ocorreram grandes mudanças e impactos das reformas educacionais, que interferiram nos aspectos institucionais, curriculares, acadêmicos, entre outros. Foram transformações que inundaram a estrutura, a organização e a gestão, assim como a natureza, os meios e os processos de trabalho acompanhados do paradigma da expansão, da produtividade, da eficiência, da eficácia e da qualidade.

Em termos objetivos, Sguissardi e Silva Junior (2009) demonstram o processo de degradação das condições de trabalho dos professores mediante a expansão da Educação Superior associada a uma política de redução de gastos e de direitos dos trabalhadores. Os autores retratam, como exemplo, que no período de 1995 a 2005, o aumento da oferta de cursos de graduação foi de 27,1%, enquanto o crescimento da pós-graduação foi de 41,7% nos cursos de mestrado e de 71,6% nos cursos de doutorado. Já o aumento das matrículas foi de 37,6% na graduação e de 112% na pós-graduação. Contraditoriamente, as IFES tiveram 30% de redução no financiamento, 40% de redução do corpo técnico-administrativo e um insignificante aumento, 10%, do número de professores.

Os docentes que, inicialmente eram circundados pelo prestígio social, suportaram uma progressiva perda de autonomia, associada às reformas nos currículos, na avaliação, na gestão e nas diversas formas de controle que lhes foram impostas. Maués (2010) apresenta sua análise sobre este processo, chamando a atenção para a mercantilização e o empresariamento da educação como o nexo que dá o nexo para o conjunto de mudanças observadas nas universidades.

Em suas palavras:

Nesse contexto um dos principais protagonistas dessa instituição de educação, o professor, foi atingido na sua plenitude. A produção de conhecimento se voltou para atender às exigências do mercado, numa heteronomia materializada pela subordinação do público ao privado. O capitalismo acadêmico passou a ser uma realidade no interior dessas instituições que devem ser autônomas, democráticas e referenciadas pela sociedade. Para tanto houve necessidade de desregular a universidade e estabelecer novas regulações, a partir dessa realidade forjada pela mercantilização e o empresariamento da educação. (Maués, 2010, p. 157).

Acompanhada por outros autores (BOSI, 2007; MANCEBO, 2010; PEREIRA; PREVITALI, 2018; entre outros), a argumentação desenvolvida por Maués (2010) trata da noção de produtividade, intensificação e controle sobre o trabalho, já anunciados na reforma universitária, nos relatórios dos consultores internacionais e ratificada nas políticas educacionais para ajustamento do trabalho docente ao novo modelo.

A autora ressalta que ao aderir indiscriminadamente aos traços modernizantes de um gerencialismo burocrático, tecnicista e a lógica empresarial mercantilista sobrepõe-se o caráter universal e democrático da universidade, alterando seu sentido e finalidade, assim como os objetivos da educação superior ao conformar novo desenho acadêmico e pedagógico induz mudanças na natureza do trabalho docente, na formação integral e na intelectualidade.

As dinâmicas do cenário tendem a se ampliar e a aprofundar significativamente com as tendências da indústria 4.0<sup>25</sup>. Ela alcança e coloca desafios para a educação frente a necessidade de apropriação de habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas, via processo educativo, para atender as demandas do mercado.

A tendência aparece descrita pela primeira vez em 2012 e, diante do acelerado processo de automação de atividades por meio do desenvolvimento de tecnologias inteligentes, os impactos já são perceptíveis e os projetados para perda de postos de trabalhos são assustadores. No Brasil, a temática começa a permear os discursos mais tardiamente, muito em função do potencial atraso do país no desenvolvimento de tecnologias de ponta, o que se agrava na atualidade.

---

<sup>25</sup> A indústria 4.0 diz respeito a Quarta Revolução Industrial que visa a melhoria da eficiência e produtividade dos processos e engloba algumas tecnologias para automação e troca de dados (SACOMANO *et al.*, 2018), mas o avanço tecnológico e, consequentemente dos lucros potencializados pela automação, reduz número de trabalhadores, vulnerabiliza e aliena trabalhadores vinculados aos processos produtivos, aumenta controle.



Análises desenvolvidas no Brasil sobre esse processo ainda são iniciais, mas os impactos na educação já podem ser observados em diversos aspectos, a exemplo dos sistemas de matrícula e controle de frequência estudantil, os de gestão acadêmica, e de ensino a distância, entre outros. O Ensino Remoto Emergencial, implantado durante a pandemia da Covid 19, acelerou e aprofundou sobremaneira esse processo nas instituições escolares públicas e privadas.

A compreensão das circunscrições do trabalho docente na educação superior, apresentada a seguir, apoiará a tese das transformações na natureza e finalidade da função ressignificadas por meio de sucessivas reformas empreendidas a partir de 1990, posto que o trabalho expande em quantidade de atribuições, atendendo a diferentes dimensões alocadas para as IES: ensino, pesquisa, extensão e gestão, em especial as com caráter de universidade que tem a dimensão da pesquisa reforçada. E sobre esse trabalho se expande o controle, por meio de avaliações de desempenho, cada vez mais exigentes.

### 3.3 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONCEPÇÕES E SENTIDOS

O trabalho docente na educação superior é compreendido como o conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e de socialização do conhecimento (MAUÉS, 2010, s/p).

A autora pondera que:

Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico. (MAUÉS, 2010, s/p).

O processo de ensino-aprendizagem constitui o eixo central do trabalho docente, que, em geral, é a atividade-fim da instituição. Contudo, a função do docente universitário e o trabalho por ele desenvolvido, abarcando todas as suas dimensões, modificaram-se à medida em que a Universidade, o ensino superior, a pesquisa passaram por significativas

transformações seja em suas finalidades, suas atribuições, seus objetivos e sua missão. A pesquisa passa a representar lugar de destaque no trabalho docente, e o ensino passa a ser secundarizado. Isso ocorre porque, dentro do *corpus* multidimensional do trabalho docente que a universidade incorporou, as tarefas proliferaram e se complexificaram, de modo que Leal (2017) identifica um numeroso conjunto de atividades desempenhadas por esse trabalhador no desenvolvimento de suas atribuições.

O professor universitário e suas múltiplas funções: administra departamentos, faculdades, comissões e setores. Busca financiamento. Negocia projetos e convênios. Realiza pesquisas. Participa de atividades de extensão. Orienta trabalhos acadêmicos de iniciação científica, monografias, dissertações e teses. Empreende projetos. Escreve e publica artigos, livros e capítulos. Atua de forma ética. Atua como profissional: médico, físico, odontólogo, artista, cineasta, juiz, promotor, advogado, pedagogo, economista, engenheiro, biólogo, estatístico, filósofo, psicólogo, músico, entre outros. Presta consultoria. Produz material didático. Coordena colegiados. Representa a universidade em diversas instâncias e órgãos nacionais e internacionais. Realiza tutoria. Busca por atualização constantemente. Ministra conferências e palestras. Produz pareceres. Atua como editor de periódicos. Participa de bancas de concursos e de trabalhos acadêmicos. Organiza seminários, congressos, mesas-redondas e participa desses eventos. Estuda. É professor: ensina, planeja aulas, avalia o processo de ensino-aprendizagem, relaciona-se com estudantes e incentiva esses futuros profissionais. (LEAL, 2017, p. 12).

Corroborando com a ideia de uma gama numerosa de atividades desempenhadas pelos docentes do magistério superior, Mancebo (2013) complementa a lista de atribuições

Assim, os professores de educação superior preparam e ministram cursos na graduação e pós-graduação, orientam estudantes na graduação e na pós-graduação, organizam eventos, elaboram estratégias de busca de financiamento, fazem gestão das relações entre grupos acadêmicos, estabelecem comunicação entre pares, “escolhem” formas de produzir e ter sucesso na publicação de um número importante de artigos em revistas conceituadas no seu respectivo campo de atuação, concorrem em editais, buscam parceria na iniciativa privada, preenchem pareceres *on line* de um número crescente de bolsistas, de revistas, de eventos, de pedidos de financiamento de seus pares e ocupam-se cada vez mais com tarefas administrativas, como alimentação de planilhas, elaboração de relatórios e assim por diante. (MANCEBO, 2013, p. 520).

Além do abundante conjunto de tarefas, distribuídas nas distintas dimensões que a educação superior abarca, para a autora, ainda ressalta que a inovação se tornou um imperativo na sociedade contemporânea e neoliberal, o que se pode buscar entender a luz da lei de inovação e o seu o marco legal, conformes destaques indicados no Capítulo 1 desta tese.

Diante disso, como afirma Mancebo (2013), os sujeitos docentes são demandados a se constituírem como inovadores. Para isso, eles conduzem suas ações no sentido de mudar, desenvolver valores, criar e, assim, inovar, a universidade produz o docente inovador e empreendedor no ensino superior. A fim de responder a essa urgência, o dispositivo de inovação é acionado, tendo a universidade como sua engrenagem mestra e como efeito a produção das posições de sujeito “*docentis innovatus*” (LEAL, 2017, p.24).

Nas palavras de Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 19) é representado como “tornar-se empresário de si” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192), pois, “no capitalismo industrial, a inovação era exceção. Seu funcionamento estava baseado na reprodução de mercadorias padronizadas. No capitalismo cognitivo, a invenção torna-se um processo continuado, a exceção torna-se regra” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192). A inovação, como invenção, passa a ser induzida e fomentada com a finalidade de criar conhecimento mercadoria e gerar mais valorização para as empresas, nos termos de Silva Junior (2017).

Durante anos, a docência na universidade foi considerada uma atividade laboral permeada pela intelectualidade, estando envolta nos mais altos níveis de conhecimento, saber, *status* e prestígio social. Contrariamente, o trabalho docente universitário hoje encontra-se inserido no quadro de precarização, flexibilização, intensificação do trabalho, e de mercantilização (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009; MAUES, 2010; MANCEBO, 2010; BORSOI, 2012, entre outros), ainda que para muitos seja difícil aceitar que a natureza de tal atividade confira e admita um caráter de produtivo.

No entanto, o estudo baseado na história da universidade e nas políticas para educação superior aponta para mudanças bastante emblemáticas no sentido de aproximar a universidade, seus professores, alunos, currículos, pesquisas etc., do cerne das relações produtivas cuja tônica é a produção de valor de forma demasiada, do valor de mercantil.<sup>26</sup>

Na história recente, os anos de 1990 e anos 2000 tiveram destaque na implementação de uma nova lógica para elementos chaves do trabalho e dos produtos do trabalho docente universitário. A produção acadêmica e científica, por exemplo, apresentou novas demandas, nova organização e sofreu todas as influências e transformações sociais, políticas e do mercado. Com isso, ela foi paulatinamente alterando sua configuração e seu caráter produtivo e utilitário. Talvez tenha sido o aspecto

---

<sup>26</sup> Ver Araújo (2018).

mais afetado e que embasou essa mudança por ser um elemento que expressa e concretiza o trabalho, além de ser passível de quantificação.

Nesse sentido, Borsoi (2012, p. 88) afirma que

Muitas das atividades da docência têm sido marcadas pela lógica da avaliação quantitativa, vinculada ao pagamento de gratificações, à ascensão na carreira e ao financiamento de pesquisas conforme a produtividade, à custa de muita implicação e sobreimplicação. Tal como se constitui o trabalho no campo privado, é possível perceber que a nova configuração estatal tem trazido aos professores das instituições públicas uma “[...] exigência desmedida de produtividade”. (BORSOI, 2012, p. 88).

Nessa lógica, o trabalho docente ganha a noção de qualidade, de eficiência, de eficácia, de prestação de contas, de resultados e outros como a interdisciplinaridade, que juntamente com inserção de avaliações nos âmbitos individual e institucional, resultaram no efeito produtivismo acadêmico<sup>27</sup> (SGUISSARDI, 2010).

Sguissardi e Silva Junior (2009) argumentam que com as reformas educacionais dos anos 1990 provocaram, por um lado, as mudanças no processo acadêmico-científico e a intensificação do trabalho do professor-pesquisador, e, por outro, provocaram a centralidade da pós-graduação como fator da efetiva implementação da reforma universitária nas IFES, que resultou no fenômeno produtivismo acadêmico, instrumental e ideológico. Os órgãos como a CAPES e o CNPq ocuparam e ocupam lugar de destaque ao incutirem o produtivismo acadêmico na prática docente, diante de uma lógica em que a ciência, a tecnologia e a inovação tornam-se mercadoria.

Esse cenário circunscreve, atualmente, 386.073 funções docentes em exercício conforme dados do Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2019), sendo 209.670 delas cadastradas em instituições privadas de ensino (algumas ocupadas por um mesmo docente) e 176.403 em IES públicas. Os docentes retratados neste estudo dizem respeito a esse último grupo, pois é nele que se encontra massivamente os docentes da PG em exercício nos PPG *strictu sensu*, no enquadramento dos programas de excelência.

---

<sup>27</sup> A compreensão conceitual do produtivismo acadêmico foi desenvolvida no Capítulo 2 deste manuscrito.

### 3.4 O TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

O trabalho docente na pós-graduação das IFES se insere no conjunto das atividades exercidas pelos professores da educação superior, circunscritas no âmbito da PG. No entanto, o Brasil, apresenta contextos e condições bastante distintos no que se refere aos docentes desse nível de educação, pois a reforma universitária admitiu e fomentou a formação de uma grande diferenciação entre as IES, e assim, conforme a natureza da Instituição a qual o docente está vinculado há regras e atribuições próprias para a sua atuação.

Dois grandes polos desse contexto são, de um lado, os docentes de IES públicas e, de outro lado, os docentes de IES privadas. Sabe-se, por exemplo, que os docentes das IES privadas são submetidos a contratos temporários, para oferta de cursos rápidos e padronizados, baixos salários, instabilidade laboral, entre outras (BOSI, 2019).

Tais características se diferem do que se observa no âmbito das IES públicas, sobretudo as Instituições Federais que, majoritariamente, admitem professores concursados, a maioria com dedicação integral (86,2%), e muitos com dedicação exclusiva, muito embora essa configuração venha sendo transformada nos últimos anos.

Nas IES públicas, em especial nas instituições federais, quando o professor ingressa na carreira do magistério superior, não é de caráter compulsório, ou seja, não contempla obrigatoriamente no conjunto das suas atribuições, a atuação na PG. Sua vinculação, em geral, é com a Instituição, via departamentos ou institutos e suas atribuições são distribuídas em ensino, pesquisa e/ou extensão e gestão.

Teoricamente, o título de doutorado qualifica o docente para atuar na PG, entretanto, apesar de já ter sido submetido a um processo seletivo para ingresso na carreira, o acesso à PG, em geral acontece a partir da requisição docente ao PPG, e à uma dada linha de pesquisa, mediante a demonstração de adequação aos requisitos prévios que variam conforme regras próprias de cada PPG, a partir da orientação da CAPES<sup>28</sup>.

Contudo, o credenciamento na pós-graduação não exime o docente das demais atribuições nem sequer as arrefece. As atividades correlatas ao ensino na graduação permanecem, assim, como outras no âmbito da gestão, somadas à pesquisa e/ou extensão.

---

<sup>28</sup> Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016 que define as categorias de docentes que compõem os PPG para efeitos de registro na Plataforma Sucupira, e avaliações realizadas pela CAPES.

A pós-graduação é considerada como um *plus* no trabalho do docente da educação superior, e representa um acréscimo pesado, pois além das atividades que lhe cabiam anteriormente, com a inserção na pós-graduação há um acúmulo de atividades, conforme descreve Ribeiro e Leda (2016, p.106)

Atividades são acumuladas – mais salas de aula, orientações de alunos, bancas, reuniões, elaborações de pareceres, comissões e atividades burocráticas (suprindo a lacuna do número deficitário de servidores administrativos). Surge, ainda, a demanda de mais tempo de produção, utilizado tanto na elaboração de projetos de pesquisa para concorrer aos editais de financiamento como na escrita de textos e artigos científicos, que devem ser encaminhados para periódicos bem-classificados (segundo critérios e classificação Qualis de cada área), para cumprir às exigências da CAPES. (Ribeiro; Leda, 2016, p.106).

Bosi (2019) desenvolve a hipótese de que a pós-graduação no Brasil induziu e pressionou a natureza do trabalho docente, pautando padrões de produtividade constantemente alterados por fatores multiplicadores dos níveis e metas de produção acadêmica pensados e emanados da pós-graduação.

O autor descreve, de forma essencial, a racionalidade que é impetrada nos PPG por meio da avaliação e como ela provoca um sentimento de satisfação e de reconhecimento do trabalho do corpo docente envolvido, ao passo que impetra a engenharia engenhosa para produtividade e o mais trabalho<sup>29</sup>.

Nos anos 90, o entusiasmo foi o sentimento predominante quando um PPG era autorizado pela CAPES. Mas as celebrações, tão comuns, geralmente não resistiam às primeiras avaliações da CAPES. Os docentes de programas novos ficavam espremidos entre tentar aumentar a nota do programa e não deixá-la baixar, principalmente ao ponto do descredenciamento. Havia é há uma racionalidade que alimenta e sustenta esse sentimento. Por um lado, o programa, as orientações, as bancas, as aulas na pós-graduação, são alçadas à condição de destaque na docência. Querendo ou não, trabalhar na pós-graduação progressivamente se torna um emblema de crescimento intelectual e sucesso na carreira. Não importa muito se os recursos financeiros são suficientes para a demanda, ou se os alunos têm bolsas, ou se o tempo para integralização do mestrado e do doutorado é seguidamente comprimido. Tudo isso chama atenção docente, mas não impede que os programas e os critérios de produção continuem funcionando. De modo inteiramente adverso, artigos, livros, patentes, trabalhos técnicos etc. aumentam em escala geométrica, e é esse produto, muitas vezes superando a formação de mestres e de doutores, que se tornou o vértice do sistema da pós-graduação do país. (BOSI, 2019, p. 249).

---

<sup>29</sup> Os conceitos de produtividade e mais trabalho serão explicitados no tópico seguinte deste capítulo.

Se os anos de 1990 foram marcados pela exultação em torno do reconhecimento dos PPG, nos anos 2000 o regozijo foi a concessão da excelência acadêmica, nos termos sintetizados por Ribeiro e Leda:

A cultura do gerencialismo impregnada pela ideologia da excelência atravessa o dia a dia do docente e imprime uma busca infundável por um padrão de sucesso sempre mutável e pela necessidade contínua de superação do outro e de si mesmo. Em uma crítica a tal contexto, Bernardo (2014, p. 134) tece o seguinte comentário: “Observa-se, assim, que a ameaça a quem não se mantém no padrão esperado não é a demissão, mas o rebaixamento na carreira, que, vale dizer, implica não apenas perda salarial, mas também perda de prestígio na comunidade científica”. (RIBEIRO; LEDA, 2016, p. 105).

Sguissardi e Silva Junior (2009) também marcam a centralidade da pós-graduação como núcleo gerador das mudanças na prática universitária, tendo no produtivismo acadêmico importante instrumento ideológico, que reverbera como política de Estado e cultura institucional. Os autores apontam que pós-graduação – nesses moldes – tornou-se o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado.

Essa mudança da identidade da universidade promove, paulatinamente, um acréscimo do trabalho produtivo (pesquisa aplicada) do professor. “Isto resulta na profunda intensificação e precarização do trabalho do professor e na radical mudança da identidade da universidade e do trabalho nela realizado” (Sguissardi; Silva Junior, 2009, p. 264).

É o trabalho do professor-pesquisador que fomenta as notas aos programas de pós-graduação, segundo os critérios estabelecidos pela CAPES e CNPq, por meio da sobrecarga de trabalho e da intensificação da jornada. O processo é sutil, mas extremamente eficaz.

A pesquisa aplicada é o foco central da indução do CNPq e o que mais garante boas notas aos programas de pós-graduação. Isto faz professor pesquisador, por sua própria vontade, dada a eficácia desta efetiva reforma universitária, aumentar em muitas horas seu trabalho semanal. No interior da universidade, que deveria ser o lugar privilegiado da desalienação, isto é, em seu contexto institucional, por indução das políticas governamentais, predomina o pragmatismo e, com ele, a utilidade alienante a que se submete grande parte dos professores. (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009, p. 264).

Um exemplo dessa prática se dá no âmbito do CNPq cujo papel é importante para configuração do caráter produtivo aos professores. A agência de fomento institui a

plataforma Lattes, um currículo virtual, no qual os pesquisadores devem registrar toda sua atuação e produção acadêmica. O mérito produtivo dos pesquisadores é reconhecido pela agência de fomento, por meio da chamada “Bolsa Produtividade”. Ela oferece um incentivo financeiro aos pesquisadores, mas o mais importante é o reconhecimento enquanto pesquisador de excelência.

A referida agência de fomento criou o Diretório de Grupo de Pesquisa (DGP), uma plataforma com o objetivo de cadastrar grupos de pesquisa acadêmicos em todo território nacional. Entre seus critérios de avaliação de produtividade, ser líder de grupo de pesquisa é um fator diferencial, ainda mais ser for um grupo de destaque, com membros qualificados e cuja produção seja profícua. De uma vez só, a agência instituiu a diferenciação de pesquisadores, criou uma hierarquia entre eles, um *ranking* e estimulou a competitividade.

Esses elementos de pressão sobre os docentes contribuem para o sofrimento e a degradação da saúde dos participantes da PG e, nesse sentido, Bosi (2019) reflete sobre as queixas de adoecimento e o momento em que elas foram associadas à PG.

De modo semelhante, uma coisa é reconhecer e afirmar o papel da CAPES na organização do trabalho docente no âmbito da pós-graduação e como isso ocorre com pouca mediação para o trabalho na graduação. Pouca coisa fica fora da ética do trabalho formulada pela CAPES. Outra coisa é identificar quando e como isso começou, e em que medida houve inflexões que recrudesceram este papel de intensificar trabalho ou de afrouxar a pressão por pequeno que fosse o alívio. (BOSI, 2019, p. 248).

Na corrida pela produção intelectual, o produtivismo acadêmico e as redes de colaboração vêm como consequência dessa nova configuração e novo modo de produção acadêmica. Se por um lado a articulação em Redes de colaboração possibilita trocas, complementação de conhecimentos, realização de estudos maiores e mais abrangentes, produções mais aprofundadas também possibilita a colaboração de profissionais de diferentes áreas, que representam incentivo ao produtivismo.

A universidade é uma instituição produtora de conhecimento e a produção científica é a forma pela qual os conhecimentos produzidos são difundidos tanto para o meio acadêmico como para a sociedade de modo geral. Porém, a produção intelectual é espelho do desempenho docente e discente nas suas atividades intrínsecas. Para os



docentes, essas atividades perpassam por 3 (três) facetas que são: ensino, pesquisa e extensão. E a gestão?

A problematização da ênfase na produção científica acontece exatamente no ponto em que a produção passa a ser reflexo do desempenho acadêmico individual e institucional, acarretando um fenômeno denominado de produtivismo acadêmico. Para Sguissardi (2010), o produtivismo acadêmico diz respeito ao “Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade”. (SGUISSARDI, 2010, s/p). Um processo que inicia em 1950 nos EUA e que ficou mundialmente famoso ao considerar que o professor-pesquisador que não publicar veria sua carreira definhando.

A produção acadêmica sobre a temática do trabalho docente universitário, professor- pesquisador e pós-graduação tem enfatizado a questão do produtivismo acadêmico como consequência das políticas desenvolvidas, sobretudo a partir da década de 90 (SGUISSARDI; SILVA, 2009, BIANCHETTI; MACHADO 2009, BIANCHETTI; VALLE, 2014). Com as mudanças ocorridas na CAPES e na organização da pós-graduação, a avaliação institucional ganhou enfoque e um dos aspectos mais valorizados nesse processo passou a ser a produção acadêmica (seguida de prazos, orientações etc.). Esses pesquisadores consideram que a produção acadêmica tem sido abordada nas avaliações em termos quantitativos e, com isso, tem-se condicionado o produtivismo.

A literatura aponta ainda outra abordagem sobre a temática que versa a análise para o papel dos organismos reguladores da pós-graduação, apontando um processo centrado na avaliação quantitativa, acoplado ao financiamento, produção de *ranking* de instituições e de Programas de Pós-graduação, além da interferência na autonomia das universidades (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, SGUISSARDI, 2009).

Segundo os autores os Programas de Pós-graduação têm sido, ainda, condicionados a uma lógica de avaliação difícil imbricada ao financiamento e resultante em um sistema de ranking que determina o financiamento e posição dos Programas. O “Modelo CAPES de Avaliação”, implementado a partir de 1996-1997, representa um “tipo específico de avaliação, com o escopo preciso de servir à regulação e controle” (SGUISSARDI, 2006, p. 78), com a vinculação entre avaliação e financiamento da pós-graduação.

A plataforma Lattes, por exemplo, é um instrumento que confere o mérito produtivo dos pesquisadores. O reconhecimento do pesquisador de excelência vem por meio da “Bolsa Produtividade em Pesquisa – PQ” que elenca 2 (duas) posições para os pesquisadores PQ1 e PQ2, sendo que a primeira possui subdivisão em 4 níveis (A, B, C e D). Ou pela Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora – DT, cuja finalidade é distinguir o pesquisador, valorizando sua produção em desenvolvimento tecnológico e inovação que se divide em 2 (duas) categorias; Pesquisador 1 e 2, sendo que a primeira possui subdivisão em 4 níveis (A, B, C e D). Ou a Produtividade Sênior que é destinada ao pesquisador que se destaque entre seus pares como líder e paradigma na sua área de atuação, valorizando sua produção científica e/ou tecnológica, segundo requisitos e critérios normativos estabelecidos pelo CNPq e por sua assessoria técnico científica. Todas as modalidades oferecem incentivo financeiro aos pesquisadores, mas o mais importante é o reconhecimento enquanto pesquisador de destaque.

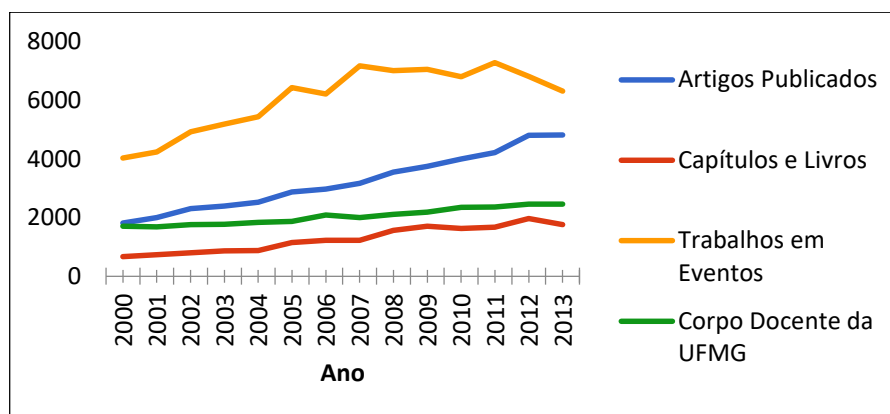
Na lógica desenvolvida pelas agências de fomento estão presentes elementos do mercado competitivo, do estado avaliador, do produtivismo acelerado. Segundo Sguissardi (2008) “a produtividade do que o processo de formação e produção tende a gerar neste campo [...] uma cultura de [...] uniformização associada a fenômenos já bastante conhecidos como o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial” (Sguissardi, 2008, p. 141).

No mesmo sentido, anos antes Tratgtenberg (1979) já explicitava que “o intelectual acadêmico se despe de qualquer responsabilidade social quanto ao seu papel profissional: a política de ‘panelas’ acadêmicas de corredor universitário e a publicação a qualquer preço de um texto constitui-se no metro para medir o sucesso universitário.” (Tratgtenberg, 1979, p. 20). Um raciocínio importante para pensar que no final da década de 70 já se discutia a questão da produção acadêmica atrelada ao desempenho, seja individual, seja da instituição, o que veio ganhando expressão e chegou ao estágio atual com tamanha cristalização e consolidação, com o modelo CAPES de avaliação.

Para ilustrar tal discussão, os dados a seguir explanam como que em termos numéricos a produção científica aumenta ao longo dos anos, sobretudo no período demarcado pelos autores Sguissardi e Silva Junior (2009), Bianchetti e Machado (2009) e Bianchetti e Valle (2014).

A Figura 1, a seguir, ilustra a evolução da produção científica dos professores da UFMG, em contraste a evolução do seu quadro docente.

Figura 1 – Evolução da produção científica e do corpo docente na UFMG dos anos 2000 a 2013



Fonte: BOAVENTURA, 2014

A figura permite interpretar que o crescimento da produção científica na UFMG no período de 2000 a 2013 foi maior do que o crescimento do corpo docente, expresso pela inclinação das linhas amarela, azul e vermelha. Nos dois últimos anos, observa-se a queda de produção nas modalidades de trabalho em eventos e capítulo de livros. Interroga-se, aqui o motivo, contudo seria necessário desagregar os dados para verificar se isso acontece em todas as áreas do conhecimento ou só em algumas. Considerando as limitações deste estudo, não foi possível seguir buscando elucidar essa relação na UFMG, mas essa é uma linha de busca que parece merecer continuidade e aprofundamento em novos estudos.

De toda maneira, os dados da UFMG apresentados coadunam com a tendência apresentada por Bosi (2019). O autor destaca que a avaliação da pós-graduação no período de 1990 a 2005 foi centrada na produção bibliográfica. Sendo que o Brasil foi “responsável por publicar 1/3 da bibliografia na América Latina, em 1981, os cientistas e pesquisadores no Brasil ultrapassaram a metade da produção registrada em 2018 [...] Relativamente à produção mundial o crescimento também foi relevante. De 0,44%, em 1981, passou para 2,63%, em 2018” (BOSI, 2019, p. 248).

Imersos nessa lógica, os docentes produzem cada vez mais e fica evidente que a nova configuração da produção científica ocasiona desdobramentos para o trabalho dos docentes universitário imbuindo-se nos traços das práticas de resultados, prestação de contas e performatividade.

Em vista disso, Sguissardi e Silva Junior (2009) destacam que o produtivismo acadêmico como política de Estado e de cultura institucional tem uma grave implicação: no âmbito filosófico, o pragmatismo; no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, o que o torna, com a pós-graduação, nos moldes atuais, o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado. Essa radical mudança da identidade da universidade promove continuamente um acréscimo do trabalho imaterial produtivo (pesquisa aplicada) do professor (SGUISSARDI; Silva Junior, 2009, p. 264).

Destaca-se que as agências de fomento têm um papel importante na inculcação dessa nova lógica de produção e organização do trabalho, pois elas passam a valorizar e a condicionar esses fatores no financiamento de pesquisas, de programas de pós-graduação e na produtividade de pesquisadores.

Face à nova configuração da Universidade e da ciência, mais próxima do mercado, das práticas eficientes, eficazes e utilitárias, o trabalho docente universitário sofre mudanças significativas para adequação a essa instituição. Ele agrega as noções de qualidade, prestação de contas, resultados e outros, como a interdisciplinaridade, que juntamente com inserção de avaliações, nos âmbitos individual e institucional, resultam no efeito produtivismo acadêmico. O trabalho docente deve ser compreendido vinculado a esse contexto, posto que os fatores objetivos das suas atividades no espaço acadêmico, dele advém.

Dessa maneira, a intensificação do trabalho docente no âmbito acadêmico está alocada na necessidade da produção acadêmica ser realizada cada vez mais numerosa e rápida, comprimido o docente vinculado a PPG, que é obrigado a produzir cada vez mais e em menor espaço de tempo possível, o que evidencia à associação do produtivismo acadêmico com a intensificação do trabalho.

Polonial (2017) afirma que o produtivismo acadêmico, seja na graduação ou na pós-graduação, pressiona o professor a responder com resultados imediatistas, o que compromete a qualidade do ensino e da pesquisa na universidade. Para o autor, é

significativa a diminuição do tempo de formação dos discentes, já na graduação, mas, principalmente, na pós-graduação. Isso tem relação direta com a necessidade de uma formação cada vez mais rápida que atenda as demandas do mercado, apesar da resistência de muitos professores e alunos a esse modelo de formação acadêmica (POLONIAL, 2017, p. 102).

A aceleração da dinâmica “produtivista-consumista”, demarcada pelo imediatismo é sinalizada por Mancebo (2006). Para a autora, o mote da questão está no axioma “*quando não se tem tempo, é preciso criá-lo!* O que acaba por forjar novos estilos de produção e ajustes nos produtos para que os resultados sejam alcançados em maior quantidade e mais rapidamente e, ao tempo que sobra, novos produtos podem e são viabilizados (MANCEBO, 2006, p. 78)

Mancebo (2006) complementa que trabalho do docente na universidade está comprometido, pois pela sua natureza e características, ele demanda tempo (de produção, maturação e assimilação), o que é uma raridade nessa sociedade que exige o aligeiramento e a produção rápida em conformidade com o mercado. Mais uma vez o que prevalece é a ideia do tempo e um tempo mínimo exigido pelas regras da economia, em que tudo é mercadoria, inclusive, o conhecimento, comprometendo a qualidade da produção científica.

Entretanto a autora salienta que “o trabalho não é menos qualificado, pelo contrário, na maior parte das situações, exige do trabalhador conhecimentos múltiplos para dominar as novas ‘ferramentas’; uma maior capacidade de iniciativa para fazer face ao montante de informações a digerir” (MANCEBO, 2007, p. 75. E ao citar Bulard (2001), ela reitera que “no entanto, o tempo liberado graças à automação de certas tarefas e ao trabalho na rede é literalmente absorvido por compromissos e tarefas cada vez em maior quantidade” (MANCEBO, 2007, p. 75).

As mudanças observadas no trabalho docente, orientadas para precarização do trabalho, foram permeadas pelos elementos: aumento de jornada de trabalho, aumento de demandas, podendo ser traduzidos como intensificação e produtividade. Ambas as categorias serão exploradas a seguir.

### 3.5 INTENSIFICAÇÃO E PRODUTIVIDADE DO TRABALHO NO CAPITALISMO

O elemento tempo está diretamente ligado a produção devido a relação “tempo x produto x valor”. Dessa maneira, o capitalismo tornou o tempo um fator ainda mais preponderante, pois o desenvolvimento do próprio sistema impulsionou os ajustes necessários a fim de se reproduzir e gerar mais-valia<sup>30</sup> de maneira mais intensa, demarcando, dessa forma, a relação direta entre o tempo e a intensificação do trabalho.

Sendo que “o processo de intensificação não se dá de maneira isolada e, desta forma, entendemos que outro elemento é propulsor das transformações e reorganização do trabalho e implica nas suas configurações, que é a relação do trabalho com o seu tempo de execução” (MAIA, 2014, p. 146). Os fatores da intensidade do trabalho são multiplicativos, não substitutivos. Isso quer dizer que graus de intensidade obtidos em uma práxis de trabalho podem ser – e frequentemente o são – absorvidos pela práxis que a sucede ROSSO (ROSSO, 2008, p. 68).

Nesse sentido, Dal Rosso (2008) afirma que a categoria intensidade é um componente do trabalho no capitalismo, mas esclarece que “qualquer trabalho, capitalista ou não capitalista, governamental ou familiar, cooperativo ou autônomo, é realizado segundo algum grau de intensidade” (ROSSO, 2008, p. 196), pois “a ideia de que todo ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador, está na raiz na noção de intensidade [...]. Assim, a intensidade tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar.” (ROSSO, 2008, p. 20)

A intensificação do trabalho decorre do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, o dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta (ROSSO, 2008, p. 20). Trata-se do aumento de tarefas a serem realizadas em um mesmo intervalo de tempo pelo mesmo indivíduo ou equipe. O resultado desse processo é “um

---

<sup>30</sup> Mais-valia é um conceito central para Karl Marx, pois representa a diferença entre o salário pago e o valor produzido pelo trabalho. Ela pode ser entendida como o trabalho não remunerado. Essa categoria constitui o fundamento do lucro no modo de produção capitalista. Marx observa duas formas de exploração da mais-valia: absoluta e relativa. A mais-valia absoluta diz respeito a compreensão de que uma vez pago o salário pelo trabalho realizado, o capitalista tem duas opções para maximizar seus lucros: prolongar a duração da jornada de trabalho mantendo o salário constante, possibilitando, com isso, a apropriação do trabalho excedente, ou ampliar a produtividade física do trabalho pela via da mecanização o que ele chama de mais-valia relativa. A teoria marxista compreende, ainda, que o afastamento do trabalhador do processo completo de produção, implementado pela divisão do trabalho, provoca o distanciamento entre trabalho e produto final, o que ocasiona um processo de alienação do trabalho, que é fundamente para exploração da mais-valia. Marx (1980, 2013).

desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional” (ROSSO, 2008, p. 23). Para o referido autor a intensificação diz respeito ao fato de se “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (ROSSO, 2008, p. 22).

Ao analisar as mudanças provenientes do processo de deslocamento da base produtiva do setor industrial para o setor de serviços, com predomínio do capital financeiro como também as mudanças recentes do mundo do trabalho capitalista, com destaque para temáticas associadas às condições de trabalho e à jornada de trabalho, a flexibilidade, a intensidade, a redução de jornadas, Dal Rosso (2008) identifica como categorias distintas a intensificação e a produtividade, pois se por um lado a intensidade diz respeito a produção de mais trabalho (maior volume de produção) em um mesmo período de tempo já o “trabalho é considerado mais produtivo quando seus resultados no momento t2 (depois) são maiores do que no momento anterior t1 (antes)” (ROSSO, 2008, p. 25).

Para ele, a produtividade é uma categoria quantitativa que se refere ao aumento do volume e da escala. Por meio dela é possível gerar medidas precisas e mensuráveis e permite a quantificação da atividade e dos produtos em um determinado período. É uma categoria derivada dos sistemas de produção taylorista e fordista, baseada na hegemonia da produção industrial.

Dal Rosso (2008) defende a possibilidade de tomar a intensificação como categoria distinta da produtividade. Para tanto, o autor traça a delimitação do fenômeno da intensificação. E, por conseguinte, delimita a categoria produtividade. A intensidade, segundo o autor, descreve um processo histórico correlato, mas particular e, nesse sentido, delimita histórica e socialmente em sua relação com outros fenômenos, mas, sobretudo, com os fenômenos correlatos à categoria “produtividade”.

O autor argumenta que a capacidade compreensiva das relações de trabalho no mundo produtivo contemporâneo é restrita. Caso se considere a intensificação como fenômeno subsumido à categoria produtividade, a atribuição de um novo estatuto à intensificação implica o tensionamento da categoria produtividade. Tensionar sua

capacidade analítica dos fenômenos contemporâneos, Fenômenos produzidos pela reestruturação produtiva e pelas relações de trabalho.

Dal Rosso (2008) argumenta que carência analítica da produtividade se manifesta ao questiona-se como o aumento da produtividade se dá. Para ele, a única situação em que há aumento da produtividade sem envolvimento da intensificação do trabalho é quando “há resultados que decorrem de avanços efetuados tão-somente nos meios materiais com os quais o trabalho é realizado” (ROSSO, 2008, p. 25).

Um trabalho é considerado mais intenso do que outro quando, sob condições técnicas e de tempo constantes, os trabalhadores que o realizam despendem mais energias vitais, sejam físicas, emocionais, intelectuais ou relacionais, com o objetivo de alcançar resultados mais elevados quantitativamente ou qualitativamente superiores aos obtidos sem acréscimo de energias. A categoria intensidade do trabalho é reservada para descrever o fenômeno que reúne distintas formas e maneiras de fazer com que o trabalhador produza resultados quantitativa ou qualitativamente superiores, mantidas constantes as condições técnicas, a jornada e o número de funcionários. [...] Trabalho mais intenso distingue-se de trabalho mais produtivo medida que os resultados mais elevados do trabalho são obtidos mediante o acréscimo de energias adicionais do trabalhador e não resultados de ganhos mediante avanços técnicos, como acontece quando se emprega o conceito de produtividade. (ROSSO, 2008, p. 196-197).

No campo da educação, a tese da intensificação do trabalho docente foi inicialmente retratada por Larson, em 1980, e partir disso tem marcado os debates sobre trabalho docente, influenciando o desenvolvimento de categorias e de discussões como proletarização e profissionalização (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

A intensificação é discutida também por Apple (1995) que retrata a intensificação do trabalho docente a partir do movimento de reforma educacional nos Estados Unidos, nos anos 1980. Para ele, a intensificação do trabalho docente representa uma das formas de perda dos privilégios dos trabalhadores da educação (APPLE, 1989, p. 48). O autor salienta que o excesso de trabalho pode levar os professores a buscarem atalhos, assim como o repasse de certas tarefas para especialistas, como a elaboração de materiais, o que pode acarretar a perda de controle sobre o trabalho e, por isso, ele afirma que a intensificação interfere na autonomia docente.

No Brasil, Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) observam uma pluralidade no que diz respeito aos processos de intensificação, podendo variar conforme as esferas as quais estão vinculados. Os autores ressaltam que, de forma geral, os docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e atender as inovações crescentes sob condições de



trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação, mais comum, vão se precarizando cruelmente.

Os autores identificam que o processo de intensificação, frequentemente mal interpretado, como sendo uma forma de profissionalização, já que muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo pode ser sintetizado nas seguintes características:

1. Redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. Falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. Sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. Redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas;
5. Imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. Soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento). (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 105).

Maia (2014), ao analisar a intensificação do trabalho dos professores da Universidade Federal do Paraná, destaca que a intensificação é um processo progressivo que se identifica ao se observar “os momentos em que as atividades docentes foram sendo ampliadas e passaram a constituir um novo corpo de atividades” (MAIA, 2014, p.146), quando associadas às atividades que já eram realizadas, “promoveram a sensação não só de intensidade na execução das atividades, como de intensificação do trabalho, no que refere-se às suas configurações” (MAIA, 2014, p. 146).

As proposições apresentadas por Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) e por Maia (2014) convergem com o que Dal Rosso (2008) denominou de “mais trabalho”, ou seja, a realização de mais tarefas em um mesmo espaço de tempo ou num tempo ainda menor, que marca o trabalho na atualidade, organizado sob os novos ditames do capitalismo, com vistas a geração de mais lucratividade.

Essa tendência tem sido identificada em diferentes estudos como um imperativo no âmbito da educação, em todas as etapas da educação, em todos os níveis de ensino. Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 109) salientam as políticas neoliberais de reestruturação educacional tendem a favorecer a intensificação do trabalho docente, mesmo que admita características diferentes dependendo do contexto em que ocorrem; um contexto mais conservador tende a favorecer processos de intensificação mais próximos do conceito clássico: com aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e piores condições de trabalho. Muitas das atividades e tarefas propostas, boa parte realizadas fora das escolas, aparecem como inovações e podem aparentar um caráter mais criativo e insinuarem um trabalho pedagógico mais reflexivo (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.109)

Dessa maneira, a intensificação e a produtividade no trabalho docente podem ser problematizadas como evidências intrínsecas do processo de trabalho diante da estrutura material no modo de produção capitalista, agravado pelo modelo gerencialista que implementa, por meio das políticas educacionais, novas configurações fundamentadas no contexto das políticas neoliberais de reestruturação educacional, incutindo novos os modelos de gestão, de currículo e formação para perpetuar o sistema e retroalimentá-lo de consumidores e trabalhadores.

## **CAPÍTULO 4 – POLÍTICA E TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PPGE/UFMG SOBRE O TRABALHO E A EXCELÊNCIA**

Este capítulo dá continuidade a análise da excelência na pós-graduação com foco nas implicações desse processo para os docentes do PPGE/UFMG. Em termos específicos, objetivou-se situar a UFMG em relação à política de pós-graduação e a excelência; analisar os sentidos, concepções e desígnios do PPGE/UFMG diante da política nacional de pós-graduação e da excelência, como também compreender as percepções dos docentes do PPGE/UFMG sobre a pós-graduação, a excelência e o trabalho docente na atualidade.

Para tanto, foram realizados levantamentos e análises documentais no domínio da UFMG e do PPGE. Promoveu-se, ainda, análise de dados quantitativos secundários para circunscrever e delimitar a realidade retratada. No âmbito da UFMG, foram fontes de estudo os PDI, a regulamentação da instituição vigente no período de recorte desta tese e dados quantitativos que permitiram circunscrever a realidade estudada.

No contexto do PPGE/UFMG, foram fontes de análise documentos históricos relativos à criação, o credenciamento e os recredenciamentos do Programa; regulamentação normativa do PPGE/UFMG no período de 2004 a 2017 que contemplavam resoluções, regulamento e portarias.

A discussão apresentada neste capítulo baseia-se, sobretudo, em documentos, os quais foram analisados por meio da metodologia de análise de conteúdo, com o objetivo de alcançar mais do que a descrição de fatos, mas possibilitar a análise de uma realidade e, a partir disso, propiciar inferências e interpretações do objeto estudado com base nas informações quantitativas e qualitativas levantadas. E ainda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes do PPGE/UFMG, que, posteriormente, foram analisadas com suporte do *software Nvivo*.

As categorias de análise observadas foram concepção de excelência, intensificação do trabalho docente, produtividade e fragmentação da categoria de

docentes<sup>31</sup>. A definição desses 4 elementos para categorias de análise se deu em torno dos aspectos predominantes identificados na análise documental no nível nacional e local. Foram identificadas ainda circunstâncias que demarcam a criação de sanções para punir os professores que não atingirem as metas de trabalho estabelecidas e a regulamentação do trabalho voluntário.

#### 4.1 PERSPECTIVAS PARA EXCELÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

A UFMG é a mais antiga universidade do estado de Minas Gerais. Ela foi criada em 1927 como Universidade de Minas Gerais (UMG), com natureza jurídica de instituição privada, subsidiada pelo Estado. Sua criação decorreu da reunião de quatro escolas de nível superior que existiam em Belo Horizonte: a Faculdade de Direito (criada em 1892 em Ouro Preto e transferida para a atual capital em 1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911). Mais tarde a instituição expandiu-se com a incorporação de novos institutos provenientes de escolas livres como a escola de Arquitetura (1946) e as escolas de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas e Administrativas (1948).

Somente em 1949 a instituição foi federalizada e, no ano seguinte, iniciou um novo processo de expansão, a partir da inclusão das escolas Escola de Enfermagem (1950), Escola de Veterinária (1961), do Conservatório Mineiro de Música – que daria origem à Escola de Música (1962), da Escola de Biblioteconomia (1963) e criação da Escola de Belas Artes (1963).

O nome Universidade Federal de Minas Gerais, somente foi adotado em 1965, por determinação do Governo Federal, quando a instituição passa a ser pessoa jurídica de direito público, de ensino gratuito, mantida pela União, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.

A criação das escolas superiores em Minas Gerais foi orientada pelo ideário do desenvolvimento econômico com a promoção e defesa pela elite mineira sob o argumento da ascensão do desenvolvimento econômico do estado. A capital mineira se tornou o

---

<sup>31</sup> O termo (qual) é designado na Portaria da Capes nº 81, de 3 de junho de 2016. As categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* são apresentadas em seu texto.

centro político administrativo do estado e a cidade palco de inúmeras transformações, inclusive influenciadas pelo movimento de intelectuais mineiros (SILVA JUNIOR, 2017). Nesse momento da história, a educação superior e a formação de intelectuais ainda estavam muito entrelaçadas.

A UFMG enfrentou a reforma universitária de 1968 e toda a reconfiguração que as mudanças implicaram se revelando pioneira e decisiva para o que a instituição se revelaria no futuro (ALMEIDA, 2018). A instituição contou com uma reestruturação interna para atender as determinações das reformas, como desmembramentos de faculdades e institutos, bem como a criação de outros.

O que Almeida (2018) ressalta é que naquele momento a UFMG inseria na agenda o desenvolvimento da pesquisa, da pós-graduação e da extensão. Segundo ela redeseñava-se a missão como hoje a concebemos” (ALMEIDA, 2018, s/p). Com o tempo a UFMG se expandiu e ajustou alcançando prestígio e reconhecimento dentre as maiores e mais reconhecidas universidades do Brasil, da América Latina e até do mundo.

No âmbito nacional, a UFMG se destaca como uma das principais universidades do país, apresentando uma capacidade produtiva que é notável. No ano de 2015, a Universidade contava com: 716 bolsistas de produtividade CNPq, 2.730 bolsistas ativos na Iniciação Científica, 922 grupos de pesquisa certificados, 4.390 artigos publicados em periódicos, 9 programas institucionais de fomento à pesquisa, 573 laboratórios, 2.929 pesquisadores, 760 depósitos de patentes no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), 296 depósitos de patentes em âmbito internacional, 85 contratos de licenciamento (transferência de tecnologia para o setor produtivo) firmados; licenciamento de 12% das tecnologias que integram o portfólio de ativos intangíveis da Universidade, 59 empresas graduadas em incubadora, sendo a segunda maior depositante de pedidos de patentes do Brasil e a primeira entre as universidades brasileiras, em 2015, segundo o INPI.<sup>32</sup> A Universidade evidencia 5.680 publicações em coautoria com docentes de 234 das melhores universidades do mundo (2001 a 2011). A UFMG sedia 9 dos 13 Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) no estado de Minas Gerais.

Para alcançar números tão substantivos no cenário da educação superior e da pesquisa brasileira, a UFMG se alinhou e se reorientou aos pressupostos e critérios da excelência, passando a expressá-los no planejamento estratégico da Instituição e no Plano

---

<sup>32</sup> Boletim UFMG, Edição Especial SBPC 2016 - Ano 42, 07.2016

de Desenvolvimento Institucional (PDI). A UFMG elaborou, até o momento, três PDI: i. o referente ao quinquênio 2008-2012; ii. o referente ao quinquênio 2013-2017; e iii. o vigente, para referente ao período 2018-2023.

O PDI tem valor singular, pois nele estão explícitas a missão da instituição e as estratégias delimitadas para atingir metas e objetivos. Sua finalidade é discorrer sobre a programação e a metodologia para a implantação das delimitações estipuladas no planejamento. Assim como as ações previstas para a IES. Esses elementos devem ser definidos e articulados de forma coerente, visando o padrão de qualidade.

O PDI tem suas raízes em duas atribuições do MEC definidas pela LDB: credenciamento e avaliação institucional. Como em vários outros aspectos, a LDB anunciou as diretrizes e competências, deixando seu detalhamento operacional para regulamentação posterior (SEGENREICH, 2005). Nesses termos, o PDI tornou-se uma exigência regulatória no Decreto nº 3860 de 9 de julho de 2001<sup>33</sup> que introduziu o Plano como elemento do processo de credenciamento de IES: Centros Universitários (art.11) e Institutos Superiores de Educação (art.14). E como item da avaliação institucional das IES (art. 17), englobando aqui as universidades.

Posteriormente, com a provação da Resolução nº 10/2002 o PDI assume a forma de contrato de gestão, conforme texto do art.7 “o Plano de Desenvolvimento Institucional, que se constitui em compromisso da instituição com o MEC, é requisito aos [para os] atos de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior e poderá ser exigido também no âmbito das ações de supervisão realizadas pelo SESu/MEC” (BRASIL, 2001, p. 3). Essa Resolução ainda indica os eixos que deverão compor a elaboração do documento (Art. 6), induzindo o que se esperava para tal planejamento.

O PDI assume papel de instrumento de planejamento e avaliação na Resolução CNE/CES nº 23/2002, quando a normativa designa que:

O credenciamento de universidades e centros universitários deverá ser centrado na avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI de cada instituição e nos critérios vigentes da avaliação institucional, promovendo-se equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos de avaliação de qualidade, de modo a contemplar agilidade no processo, progressividade nas metas fixadas e eficácia e eficiência nas análises construtivas dos desempenhos institucionais, ao longo de tempos determinados. (Resolução CNE/CES 23, de 5 de novembro de 2002)

---

<sup>33</sup> O Decreto nº 3860/2001 foi revogado pelo Decreto nº 5773/2006. Este também foi revogado pela Decreto nº 9235/2017, em vigência.

A missão do PDI, enquanto instrumento de planejamento e avaliação, é ratificada na Lei nº 10861/2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no âmbito da avaliação institucional.

Sobre a importância do PDI no planejamento das IES e seu vínculo ao SINAES, Segenreich (2005) destaca:

O reconhecimento dessa base referencial do PDI para a avaliação institucional faz parte do próprio conceito de avaliação adotado no documento em análise. Partiu-se da definição de avaliação como um ato pelo qual se formula um juízo de valor sobre um objeto (indivíduo, ação, projeto, etc), por meio de um confronto entre a realidade observada desse objeto e um modelo ideal que nos serve como referência (HADJI, 1994, 1997). Importa observar que o modelo ideal (no caso, o PDI) do que deve ser esse objeto antecede a avaliação porque não se pode apreciar um objeto sem uma ideia clara de sua natureza. Esse modelo ideal, definido como “referente” por Hadji, pode ser traduzido, num processo de avaliação institucional, em termos de finalidades, metas e planos a médio e curto prazo. Um plano de desenvolvimento institucional, nessa perspectiva, poderia espelhar a tradução, em médio prazo, das propostas de uma instituição de ensino superior no sentido desconsolidar sua trajetória. (SEGENREICH, 2005, p. 151).

Com a perspectiva de consolidar um percurso exitoso, a UFMG destacou cedo sua intencionalidade em buscar visibilidade acadêmica e reconhecimento internacional. No primeiro PDI (2008-2012), estruturado pela universidade no contexto do lançamento da reforma universitária do Governo Lula, a excelência já se expressava em todo o documento, destacando sua intenção em alçar os patamares superiores de desempenho e se colocar em evidência no cenário da educação superior e, sobretudo da pesquisa.

A colaboração científica, cada vez mais ativa, com Centros de Pesquisa e Universidades de excelência internacional tem como meta o aprofundamento e a consolidação institucional da internacionalização, que, traduzida na proposta de uma UFMG expandida, é uma via para a inserção afirmativa dessa Instituição no movimento internacional de circulação de ideias e de experiências relativas ao conhecimento científico e à educação (UFMG, 2008, p. 28)

Cabe destacar que, já naquele momento, a expansão da excelência aspirada pela Universidade indicava a associação e a extensão do desempenho da IES direcionadas à internacionalização e à vinculação aos já consolidados centros de excelência internacionais, ou seja, as UCMs. A UFMG já identificava neles os caminhos para alcançar os patamares esperados.

O PDI (2008-2012) reconheceu que as condições materiais e de recursos humanos não eram favoráveis para promover a expansão do projeto de instituição de excelência. Era possível enumerar os fatores que travavam o desenvolvimento da IES, como: cortes de financiamento, a precarização das condições de trabalho dos docentes e técnicos, dentre outros. Portanto, o projeto de expansão se amparava nos esforços excepcionais e contínuos dos segmentos envolvidos e no estabelecimento de plano estratégico para a IES, conforme segue:

Essa Universidade vem sendo pressionada pela retração substantiva das fontes de financiamento, pela corrosão salarial, pela inexistência de planos de carreira adequados, pela redução do quadro efetivo de professores e de servidores técnico-administrativos, pela perda de recursos humanos altamente qualificados, pela necessidade de assegurar crescentes níveis de excelência, e de responder, eficazmente, às novas demandas da sociedade. O que a leva a exigir, dos segmentos que a constituem, esforços excepcionais e continuados na condução da sua própria gestão e no estabelecimento de uma agenda estratégica para seu desenvolvimento científico e tecnológico (UFMG, 2008, p. 61)

Ainda assim, e sem estabelecer estratégias para sanar os problemas identificados, constitui-se a agenda para consolidação da excelência e o alcance do reconhecimento almejado.

Thiengo (2018) ressalta que a UFMG está entre as instituições que destacaram e que traçaram suas missões, metas e estratégias a partir do objetivo de tornarem-se UCMs<sup>34</sup>, sendo uma das primeiras IES a destacar esse propósito em seu PDI<sup>35</sup>. A autora ilustra esse destaque em gráfico comparativo, apresentado abaixo:

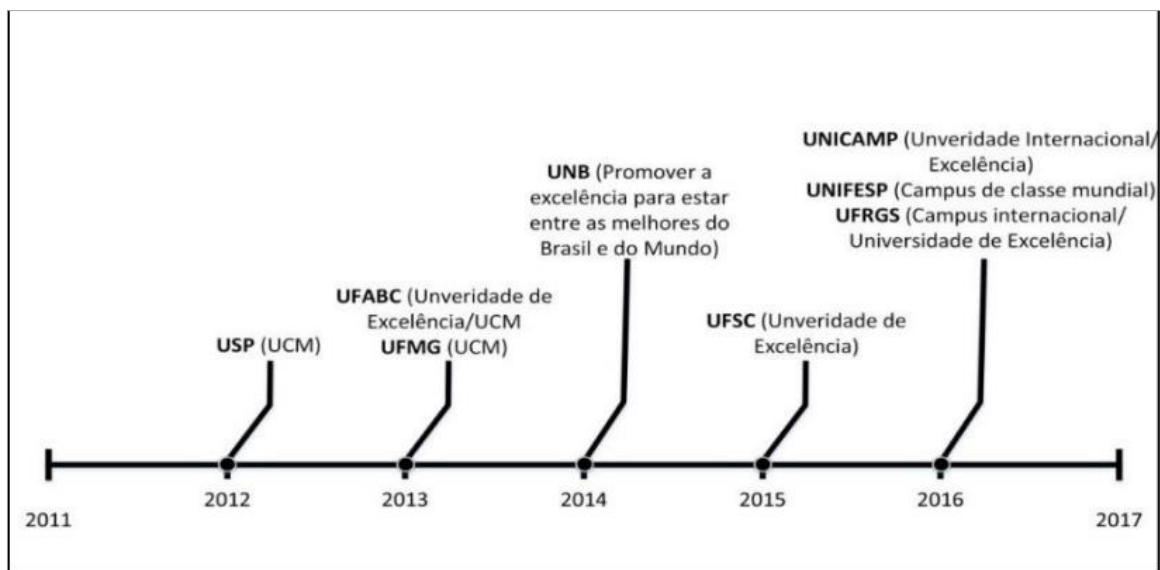
---

<sup>34</sup> Conforme destacado no Capítulo 2, endossando Thiengo (2018) a UCM está intrinsecamente interligada a excelência e, inclusive é tratada pela autora como sinônimos: UCM, universidade de excelência e universidade de padrão internacional

<sup>35</sup> A análise da autora objetivou evidenciar como a concepção de UCM orienta (ou não) o planejamento estratégico das IES. Para tanto, ela selecionou 14 universidades públicas que contemplaram pelo menos um dos critérios a seguir: 1) a menção das IES nos rankings internacionais analisados (ARWU e THE), desde que estejam entre cinco primeiras posições; 2) as dez primeiras universidades hierarquizadas pelo RUF, tendo em conta que este classifica apenas IES brasileiras; 3) universidades públicas inseridas no Programa Universidade em Rede do BRICS; e 4) universidades que compunham o Projeto Top 200.



Figura 2 – Linha do Tempo da excelência nos PDIs



Fonte: THIENGO, 2018, p. 359.

Na análise, a autora destaca que dentre as universidades selecionadas para seu estudo sobre a conformação das IES como UCM, elas correspondem, em sua maioria, às instituições que mais recebem recursos do Proex e do Ciência sem Fronteira (THIENGO, 2018). O fato identificado pela autora não se trata de uma simples coincidência, afinal as instituições que se alinharam e ajustaram prematuramente e mais celeremente a racionalidade introduzida pela excelência puderam integrar primeiramente os Programas que foram criados para fomentar processo e consolidá-lo, como o PROEX (2004) e até mesmo o CapesPrInt (2017).

O segundo PDI (2013-2017) elaborado pela UFMG, no segundo governo de Dilma Rousseff, expressa de forma literal em seu texto, o anseio em se consolidar como universidade de classe mundial. E destaca os seus atributos para tanto, destacando entre eles, a quantidade de patentes transferidas para o setor produtivo.

A UFMG reúne, em estágios distintos de desenvolvimento, os atributos de uma universidade de classe mundial, o que a torna uma das instituições de ensino superior (IES) do Brasil mais preparadas para alcançar níveis de excelência internacional em seus métodos educacionais e de pesquisa. Um dado significativo a ser arrolado para ilustrar as práticas acadêmicas e científicas que colocam a UFMG em posição diferenciada diz respeito às suas atividades inovativas de ponta, que se expressam nos 490 pedidos de patentes 12 Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. 58 depositados no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) e outros 86 submetidos ao Tratado de Cooperação em Matéria

de Patentes (o Patent Cooperation Treaty) de 1997 a 2011 – números que a transformam numa das líderes entre as IES nessa área tão estratégica para o Brasil. Até o final do ano passado, 87 dessas patentes – desenvolvidas desde as salas de aula aos laboratórios da Universidade – foram transferidas ao setor produtivo, explicitando, assim, a existência de um ambiente intelectual endógeno profícuo, bem como o compromisso arraigado da UFMG com o progresso da sociedade brasileira. (UFMG, 2013, p. 58).

No que se refere à compreensão da UCM, o PDI da UFMG (2013-2017) apresenta uma instigante significação entre as motivações destacadas pela IES para compor o objetivo de se estabelecer como UCM: a excelência que detém, que se expressa também em sua singularidade e diferenciação em relação às demais IES.

A Universidade de classe mundial é um tipo específico e raro de instituição. Há apenas um grupo restrito e seletivo dessa categoria de estabelecimento em todo mundo, que se destaca devido ao padrão aplicado às suas atividades de ensino e de pesquisa, passando, inclusive, a balizar o comportamento das demais entidades pertencentes ao meio, às quais serve de referência catalisadora. As instituições consideradas excelentes são aquelas que detêm atributos singulares e diferenciados, sendo reconhecidas pela capacidade de fazer progredir o conhecimento humano, alargar os horizontes culturais da sociedade e ampliar o acervo de técnicas nos mais variados campos das ciências (UFMG, 2013, p. 44).

O reordenamento da UFMG com vistas ao reconhecimento internacional elevou a instituição a classificação nos principais *rankings* universitários do mundo. Lembrando que cada um desses *rankings* possui critérios de aferição e metodologias distintas, a diferença de posição neles é também em função disso. Para boa colocação na classificação é necessário valorizar os pontos fortes das métricas, e isso a UFMG fez muito bem, tanto que ela tem sua colocação destacada nos principais *rankings* do mundo, conforme demonstra o Quadro 8.

Quadro 8 – Colocação da UFMG nos rankings Webometrics, QS World, AWRU, THE, RUF e LR

Ranking	Posição mundial	Ano de referência	Observações
Webometrics	364	2021	-
QS World	651-700	2021	A UFMG manteve-se entre as sete universidades brasileiras mais bem avaliadas
AWRU 2021	401-500	2021	-
Times Higher Education	601-800	2021	A UFMG mantém-se como a melhor Federal do Brasil e a quinta melhor universidade da América Latina
RUF	4	2019	-
CWTS Leiden	4771	2021	Indicador impacto científico

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao analisar a presença e o crescimento das IES brasileiras nas classificações internacionais, como é o caso da UFMG, é possível observar que o Brasil e suas instituições ocupam um lugar secundário na classificação universitária postulada pelos *rankings* mundiais. E no interior do país, essas instituições que conseguem se organizar e pleitear espaços no cenário internacional, em disputa por sua consolidação e reconhecimento como UCM, estão geograficamente concentradas nas regiões sul e sudeste, como já discutido no Capítulo 1 desta tese.

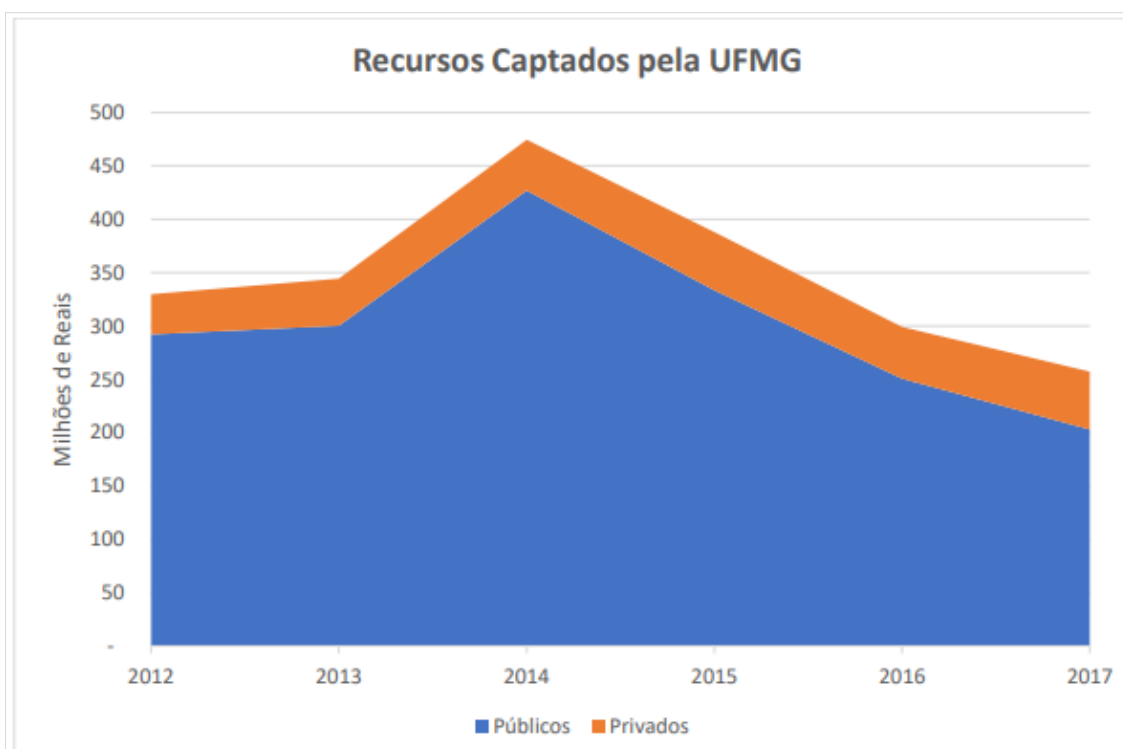
Nesse direcionamento de reconhecimento e consolidação enquanto UCM, a captação de recursos é um elemento importante, pois as instituições com esse objetivo necessitam estar alinhadas com as perspectivas de: alto nível de internacionalização (para atração de talentos); investimento alto e diversificado; gestão flexível e transferência de tecnologia/interação com o setor produtivo (inovação), entre outras (THIENGO, BIANCHETTI; DE MARI, 2018).

Considerando os contínuos cortes de recursos e falta de investimento do setor público na educação superior brasileira, a captação de recursos externos e no setor privado, torna-se um caminho. Essa porta ainda se alinha com as orientações propagadas pelos OI de que as instituições com propósito de representar o ensino superior globalmente, devem ser capazes de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento em CT&I (SALMI, 2009),

Nesses termos, as IES públicas brasileiras buscaram se adequar as orientações em um contexto crescente de cortes de valores aportados à IES nos últimos anos. Na UFMG,

apesar de ser uma das instituições líderes na captação de recursos públicos, observa-se uma redução substancial de recursos da União. Comparando-se os anos de 2014 e 2017, constata-se a redução de mais de 50% do valor recebido. Por outro lado, a captação de recursos junto a iniciativa privada cresceu percentualmente, sobretudo no ano de 2014. (UFMG, 2018). Tais constatações estão demonstradas na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Evolução dos recursos captados pela UFMG junto aos setores público e privado



Fonte: UFMG, 2018, p. 103.

Diante da associação da captação de recursos no setor privado, a produção de CT&I não é difícil inferir que as áreas de conhecimento cuja natureza favorece o desenvolvimento de tecnologias, inovação, produtos com valor mercantil terão um montante volumoso diante das áreas cuja natureza é voltada para as artes, as linguagens e a reflexão. A Figura 4, ao apresentar o montante de recursos apresentados por áreas do conhecimento na UFMG, no período de 2012 a 2017, comprova essa afirmativa.

Figura 4 – Montante de Recursos privados captados por área do conhecimento entre 2012-2017

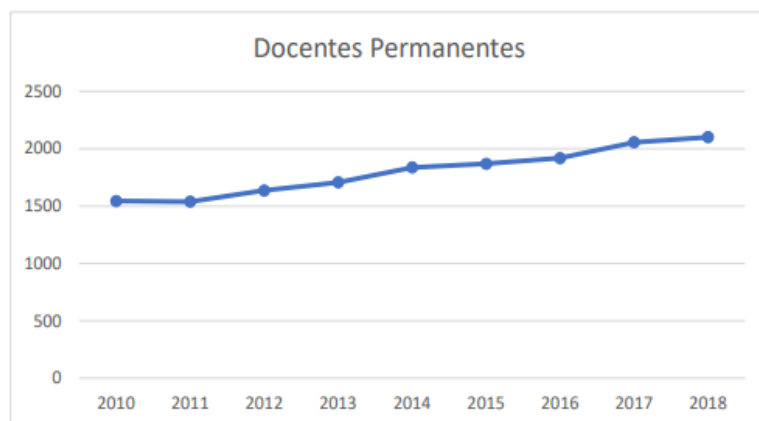
Recursos captados em fontes privadas							
Áreas	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total Geral
Psicologia	261.602	263.977	500.275	351.776	430.009	427.049	2.234.688
Direito	349.878	419.026	519.319	227.030	951.659	352.266	2.819.179
Educação	757.123	485.434	365.298	1.037.586	941.203	885.567	4.472.210
Economia e Negócios	1.164.741	596.105	689.264	952.820	925.230	522.659	4.850.819
Artes e Humanidades	1.333.281	2.253.114	1.521.920	1.720.753	1.026.570	3.015.995	10.871.631
Ciências da Computação	1.058.773	1.539.699	3.232.615	3.371.221	1.602.158	1.578.237	12.382.703
Ciências Sociais	1.315.011	1.927.090	2.424.477	4.312.216	3.269.386	2.182.205	15.430.385
Ciências Exatas e da Terra	4.130.565	5.499.075	7.567.269	12.768.158	6.088.607	6.077.586	42.131.261
Ciências da Saúde	8.284.019	7.551.759	7.957.098	9.051.273	10.201.495	13.637.446	56.683.090
Ciências da Vida	7.630.559	9.489.296	9.361.671	8.676.427	9.028.214	13.753.582	57.939.748
Engenharia e Tecnologia	11.219.834	14.153.622	13.206.398	12.196.686	13.931.212	11.570.847	76.278.600
<b>Total Geral</b>	<b>37.505.386</b>	<b>44.178.196</b>	<b>47.345.604</b>	<b>54.665.946</b>	<b>48.395.744</b>	<b>54.003.439</b>	<b>286.094.314</b>

Fonte: UFMG, 2018, p. 104.

Como se pode perceber, os dados apontam uma tendência de captação de recursos, prática incorporada pela UFMG, conforme orientação dos OI. Pode-se inferir que essa é a tendência do modelo de educação superior que se busca consolidar no Brasil e no mundo. Elas são fruto do desenvolvimento do capitalismo, sobretudo, após a década de 1970 cujas características aprofundadas com os processos de internacionalização e mundialização do capital tornaram a inovação, a ciência e a tecnologia mais necessárias ao incremento das forças produtivas e ao aumento da produtividade, de modo que o trabalho imediato/físico se torna mais reduzido.

É nesse sentido, inclusive, que há forte desígnio para enfatizar a produção do conhecimento no âmbito das IES, tanto na forma de produção de tecnologia e inovação, quanto na forma de produção científica. No âmbito da pós-graduação da UFMG, pode ser observado crescimento significativo da parcela do corpo docente que participa dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, no período de 2010 a 2018, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 5 – Evolução do número total de docentes com credenciamento permanente nos programas de Pós-Graduação stricto sensu da UFMG, de 2010 a 2018



Fonte: UFMG (2018, p.65)

O ajustamento e a orientação da UFMG para consolidação da excelência foram rapidamente perpetuados pelos programas de pós-graduação das IES. No ano de 2004, quando o PROEX teve início, a instituição tinha 14 dos seus 61 PPG com a classificação de excelência, ou seja, 22,95%. A maioria deles se situava na grande área de ciências biológicas, conforme delineado no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Programas de Pós-graduação da UFMG classificados como excelência em 2004

	<b>Programa</b>	<b>Nota da avaliação</b>
1	Ciência animal	7
2	Bioquímica e imunologia	7
3	Ciências biológicas (fisiologia e farmacologia)	7
4	Farmacologia bioquímica e molecular	6
5	Ciências biológicas (microbiologia)	6
6	Infectologia e medicina tropical	6
7	Patologia	6
8	Física	7
9	Filosofia	6
10	Economia	6
11	Demografia	6
12	Saneamento, meio ambiente e recursos hídricos	6
13	Engenharia metalúrgica e de minas	7
14	Estudos literários	7

Fonte: Elaboração própria a partir do resultado da avaliação trienal (2001-2003)

Já na avaliação quadrienal (2012-2016), a UFMG alcançou o patamar de 45,33% dos seu PPG classificados como de excelência. Do total de 75 PPG, 34 deles foram classificados com notas 6 ou 7, conforme apresentado no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Programas de Pós-graduação da UFMG classificados como excelência em 2017

	<b>Programa</b>	<b>Nota da Avaliação</b>	<b>Quantitativo de docentes no ano de 2020</b>
1	Arquitetura e urbanismo	6	29
2	Artes	6	45
3	Bioinformática	7	41
4	Biologia celular	6	39
5	Biologia vegetal	6	24
6	Bioquímica e imunologia	7	54
7	Ciência política	7	23
8	Ciência animal	7	64
9	Ciências biológicas (fisiologia e farmacologia)	7	50
10	Ciências biológicas (microbiologia)	7	31
11	Ciências da computação	7	63
12	Ciências da reabilitação	6	31
13	Comunicação social	6	38
14	Demografia	7	17
15	Direito	6	100
16	Ecologia (conservação e manejo da vida silvestre)	6	30
17	Economia	6	23
18	Educação	7	94 <sup>36</sup>
19	Engenharia metalúrgica e de minas	6	28
20	Estudos linguísticos	7	72
21	Estudos literários	7	61
22	Filosofia	6	40
23	Física	7	59
24	Genética	6	36
25	Geografia	6	29
26	História	7	34
27	Infectologia e medicina tropical	6	22
28	Matemática	6	51
29	Medicina molecular	6	18

<sup>36</sup>A variação no quantitativo em relação ao número informado anteriormente se deve a variação de ano. Em 2017 o quantitativo de docentes era de 96 e em 2020 de 94. Isso pode acontecer em função das solicitações de desvinculação que partem do próprio docente ou do descredenciamento em função das sanções pelo não atendimento aos requisitos do Programa. Esse assunto será tratado ainda neste capítulo.

30	Odontologia	7	42
31	Parasitologia	7	34
32	Química	7	71
33	Saneamento, meio ambiente e recursos hídricos	7	42
34	Saúde pública	6	24
			1459

Fonte: Elaboração própria a partir do resultado da avaliação quadrienal (2013-2016)

O Quadro 10 demonstra a maior distribuição dos PPG de excelência da UFMG em diferentes grandes áreas do conhecimento. Esse é um elemento fundamental para consolidar a UFMG no patamar de UCM, pois a torna uma referência enquanto universidade. O crescimento percentual da excelência na UFMG a coloca entre as 5 maiores IES do país quando observado o quantitativo de programas com essa classificação em outras IES. Ela engloba 34 dos 481 PPG de excelência no Brasil e envolve 1459 docentes em seus PPG, classificados como de excelência.

No aspecto prescritivo, a UFMG elaborou e revisou suas normas internas direcionando-as aos parâmetros aferidos nas classificações e avaliações, objetivando melhor aprovação e, conseqüentemente, alcançar o patamar de excelência. Sua pós-graduação foi alinhada, por exemplo, incluindo entre seus princípios a internacionalização e a exigência de que o projeto de criação dos cursos de PG deveria ser elaborado, necessariamente, em consonância com o PDI vigente.

Determinou, também, que a proposição dos cursos de mestrado e doutorado deveriam comprovar responder a quatro critérios: i - condições propícias à atividade de pesquisa, demonstradas pela produção de trabalhos originais, de qualidade reconhecida na respectiva área de atuação do grupo proponente; ii - a qualificação e a dedicação do corpo docente na(s) área(s) de concentração e/ou na(s) linha(s) de pesquisa proposta(s); iii - a disponibilidade de pessoal técnico-administrativo; iv - a disponibilidade de recursos materiais e financeiros e de infraestrutura física.

Estabeleceu, ainda, critérios de credenciamento e recredenciamento do corpo docente, com validade máxima de 4 anos, em que o docente deverá comprovar produção intelectual relevante, de acordo com critérios definidos por Resolução do respectivo Colegiado de Curso, devidamente aprovada pela Câmara de pós-graduação. E determinou que os docentes colaboradores competem ministrar atividades acadêmicas e/ou orientar



no máximo 2 (dois) discentes simultaneamente, gerando produção intelectual na área, compatível com as exigências da Resolução de credenciamento e reconhecimentos do(s) Curso(s). (UFMG, 2017).

Essas foram algumas das medidas estabelecidas para garantir que a PG da UFMG alcançasse a classificação de excelência e se alinhasse projeto de se tornar uma UCM. Contudo, essa meta não se concretizou e foi revista no PDI 2018-2023, quando a Instituição não mais cita a aspiração a se tornar UCM no documento<sup>37</sup>. No entanto, a perspectiva da excelência atravessa todo o planejamento institucional da UFMG, inclusive, no nível da PG, quando o PDI 2018-2013 salienta que, para tal, é necessário “Aprimorar a qualidade e a excelência da Pós-Graduação da UFMG, nas modalidades *stricto* e *lato sensu*.” (UFMG, 2018, p. 69) e ratifica seu anseio em “consolidar-se como universidade de excelência e relevância, mundialmente reconhecida.” (UFMG, 2018, p. 17), sustentando o desenvolvimento institucional pela via da internacionalização.

Para alcançar tais objetivos, que vêm de longa data, o PDI 2018-2023 define ações no nível institucional e diretrizes para seus PPG, que vêm em uma linha crescente de classificação no PROEX, como já apontado, mas que necessita de medidas e estratégias para sua manutenção e desenvolvimento.

O PPGE/UFMG é um dos PPG da universidade que se consolidaram no patamar da excelência e, no próximo, tópicos serão exploradas as suas estratégias para tal.

---

<sup>37</sup> Considerando a divisão internacional do trabalho, os países periféricos não galgarão criar e manter-se como UCM que estão concentradas em países de capitalismo central. Nessa divisão, países como o Brasil sequer produzem ciência e tecnologia de ponta. As universidades brasileiras não têm como alcançar nunca essa meta. Agora se mantém a meta de alcançar e manter a excelência, mas no máximo se propondo a ser centro de excelência, não mais UCM. O modelo de universidade é dual: a UCM para os países centrais do imperialismo e, talvez, centros de excelência para os periféricos. E ainda esse mesmo modelo dual cria a segmentação no interior da Educação superior: as universidades de pesquisa, e as instituições de ensino, terciárias, não universitárias.

## 4.2 O PPGE/UFMG: A CONSOLIDAÇÃO DA EXCELÊNCIA E O TRABALHO DOCENTE

### 4.2.1 História e constituição

O Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG tem sua origem em 1971 com a criação do curso de mestrado, denominado Mestrado em Educação e Didática. O curso de doutorado foi criado anos depois, em 1991, já com o nome de Doutorado em Educação.

Após a criação da Faculdade de Educação, em 1966, e sua posterior departamentalização, consequência das mudanças provocadas pela reforma universitária do Regime Civil Militar, a FAE sofreu várias mudanças, entre elas a introdução de cursos intermediários, cursos de curta duração para formação de especialistas de ensino primários; a diversificação da graduação em Pedagogia em licenciaturas diferentes, com curta duração e com duração regular. Com as novas opções de cursos, a demanda cresceu consideravelmente e, em 1970, a FAE contava com 878 alunos matriculados em seus cursos.

A FAE cresceu ligeiramente, tanto nos cursos de Pedagogia como na licenciatura, com isso a necessidade de preparação de um número suficiente de professores capazes de responsabilizar-se pela formação profissional da nova geração de didatas e pedagogos.

A administração da FAE empenhou-se no sentido de acelerar a preparação de novos professores, reconhecendo que não eram suficientes as medidas de aperfeiçoamento adotadas. Sentiu-se a necessidade de se envolver em cursos de pós-graduação em nível de mestrado que garantissem ao professor preparação de nível mais elevado.

O mestrado em Educação e Didática da UFMG, implantado em 1971 dedicou-se inicialmente a estudos voltados para os problemas da área de metodologia de ensino. Ainda no ano de criação, o nome do curso foi alterado para Mestrado em Educação, seguindo a orientação do Conselho de Pós-graduação da UFMG, citando a Didática como área de concentração.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Fonte: Ofício CPG/UFMG 105/71 – arquivo morto do PPGE/UFMG

Nos seus dois primeiros anos, o curso destinou-se ao aperfeiçoamento de professores auxiliares de ensino e assistentes que já estavam em exercício na FAE. Posteriormente, reservou-se uma porcentagem das vagas para atender ao Centro Pedagógico, as escolas da UFMG e as de outras universidades do país. De modo que, conforme a demanda fosse sendo suprida, novas vagas seriam abertas para outras instituições.

O curso foi organizado de modo que os alunos, em tempo integral, pudessem realizá-lo em um ano, podendo também os alunos o cursar em tempo parcial, em dois anos ou mais. A ideia era ofertar um curso de que revelasse a preocupação com os problemas brasileiros, o espírito científico presidindo os trabalhos de pesquisas, buscas, levantamentos e interpretações.

Como referido, a criação do mestrado se deu logo após a instituição Reforma Universitária de 1968 e o curso já contava com todo reordenamento orientado pelas normas vigentes à época. Ainda nos primeiros anos as orientações provenientes do MEC já indicavam que os objetivos de consolidação, elevação da qualidade, expansão e institucionalização do sistema de pós-graduação deveriam ocorrer visando facilitar a articulação de suas atividades em direção às metas do I PNPG.

Para tanto, esperava-se maximizar o equilíbrio entre o aumento do número de vagas, a ampliação do espectro de áreas de concentração, ao mesmo tempo em que promovesse a elevação dos atuais padrões de desempenho, aumento do rendimento e produtividade dos processos de trabalho.<sup>39</sup>

Mais tarde, as reflexões do corpo docente sobre os cursos e as necessidades da pós-graduação em educação levaram à conclusão de que algumas áreas de conhecimento, em particular aquelas relacionadas com os aspectos macro educacionais, estavam ausentes do elenco dos cursos de pós-graduação em educação no país. Procurou-se, então, reformular todo o programa de estudo do mestrado.

Em 1975, foram criadas duas novas áreas de concentração mais voltadas para a compreensão das relações entre a educação e a sociedade, ciências sociais aplicadas à educação e política e administração do ensino superior. Os resultados exitosos dos primeiros anos do mestrado em educação e os contínuos estudos e pesquisas de professores

---

<sup>39</sup> Fonte: Ofício MEC/DE 408/75 – arquivo morto do PPGE/UFMG

e mestrandos levou a busca de uma reflexão crítica sistemática da educação. Essa orientação presidiu a expansão da pós-graduação em educação da UFMG e deu origem ao curso de Doutorado, em 1991. A partir de então foi adotada a designação “Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG”.<sup>40</sup>

Nesse período, a estrutura, a organização, a matriz curricular, o perfil dos discentes, os pré-requisitos para ingresso dos discentes, entre outros aspectos eram bastante distintos da prática atual, e, ao longo da existência do PPGE/UFMG, não houve constância. Entre a criação do mestrado e do doutorado, o curso de mestrado sofreu ao menos duas mudanças significativas em sua estrutura, buscando fazer os ajustamentos necessários para atender as determinações superiores.

Na sua criação, em 1971, o curso contava com apenas 8 docentes e somente 3 deles eram do quadro da UFMG. Esse, inclusive foi um dos aspectos desfavoráveis apontado no parecer do Conselho de Pós-graduação da Universidade, juntamente com a enorme carga de disciplinas que tendia a sobrecarregar o pequeno quadro de docentes.

O crescimento foi progressivo. Em 1975, o curso já contava com 22 docentes, sendo 16 pertencentes à FAE e 6 pertencentes aos outros departamentos da UFMG. Do total de docentes: seis possuíam doutorado completo, nove doutorado incompleto e sete mestrado completo. O regime de trabalho dos 16 docentes pertencentes à FAE era diferenciado: onze possuíam dedicação exclusiva, três com dedicação em tempo integral, 1 dedicação em tempo parcial e um estava à disposição do MEC à época.

Em termos de publicações, os docentes apresentavam o total de 115 trabalhos publicados (somatório da produção de todos os docentes, em toda sua vida acadêmica). O registro e quantificação da produção científica já era um elemento aferido na pós-graduação naquele momento. O magistério superior, sofria diversos ataques e indicações de improdutividade da universidade pelos governos e com essa alegação eram impetradas as repetidas reformulações e reformas no âmbito da educação superior, como já discutido no Capítulo 3.

Já em 1983 o relatório de credenciamento registra uma queda substantiva no número de docentes vinculados com 17 deles desligados do curso: sendo onze com doutorado, cinco com mestrado e um livre docente. No período de 1979 a 1983, 11

---

<sup>40</sup> Fonte: Relatório de credenciamento do curso de mestrado de 1994 - arquivo morto do PPGE/UFMG.

professores tinham sido desvinculados devido a aposentadoria ou rescisão contratual ou desligamento.

Naquele momento, a maioria dos docentes das universidades eram contratados via Consolidação de Leis Trabalhistas (CLT) ou outros regimes. O ingresso mediante concurso público e a constituição da carreira do magistério superior emergem com a promulgação da CF em 1988. Até o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, os docentes sofriam com a precarização do trabalho e flexibilização dos vínculos trabalhistas, como já explorado no Capítulo 3.

Diante das mudanças que foram paulatinamente incorporadas para regulamentação da pós-graduação, tornou-se necessário que os PPG se adequassem a essas orientações e se colocassem no lugar de disputa diante da avaliação classificatória que se constituía.

Para ilustrar esse processo, adiante será analisado a realidade do PPGE/UFMG ante a política nacional de pós-graduação e as estratégias estabelecidas com vistas à excelência.

#### **4.2.2 PPGE/UFMG: da ascensão à consolidação da excelência. O trabalho docente em questão.**

No ano de 2004, o PPGE/UFMG possuía em seu quadro 53 docentes, sendo 42 permanentes e 11 colaboradores. Em 2010, o quadro já tinha se expandido para 77 docentes, sendo 63 permanentes e 14 colaboradores. Em 2020, já se somavam 96 docentes, sendo 75 permanentes e 21 colaboradores. 21 deles com bolsa produtividade, sendo 3 com bolsa 1A, 2 com bolsa 1B, 5 com bolsa 1C, 2 com bolsa 1D e 9 com bolsa PQ2.<sup>41</sup> A maioria (59) dos docentes do PPGE/UFMG estão a ele vinculados há mais de 10 anos enquanto 17 possuem esse vínculo entre 6 e 10 anos e 20 ingressaram há 5 anos ou menos.

---

<sup>41</sup> Fonte: Dados abertos da Capes – Plataforma Sucupira.

O crescimento também foi expressivo no número de estudantes. Em 2004, o Programa contava com 236 alunos, sendo 166 matriculados e 70 titulados. Em 2017, esse número cresceu para 434 alunos, sendo 326 deles matriculados e 108 titulados<sup>42</sup>

No ano de 2020, os dados quantitativos do PPGE/UFMG, registrados na plataforma sucupira demonstravam 282 projetos de pesquisa, com 9 fontes de financiamento distintas, 690 participantes externos e 1269 produções intelectuais. Além de ser o maior Programa de excelência da UFMG (Tabela 1), ele também é o maior PPG com nota 7 do Brasil, na área da educação, em número de docentes, conforme Tabela 3, a seguir. Tratava-se do maior PPG com nota 7 do Brasil em número de docentes, conforme Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Número de docentes dos PPG PROEX da área da Educação no ano de 2020.

<b>PPG PROEX</b>	<b>Nota avaliação</b>	<b>Número de docentes</b>
UERJ	7	46
UNISINOS	7	19
PUC/RS	7	15
<b>UFMG</b>	<b>7</b>	<b>94*</b>
UFSCAR-EE	6	28
UFPR	6	87
UFRGS	6	61
UFRJ	6	43
UNESP/MAR	6	48

Fonte: Plataforma Sucupira. Elaboração própria

\*A diferença se deve a variação natural conforme o ano de consulta

A organização interna do PPGE/UFMG atualmente se dá por meio da distribuição de docentes e alunos nas 12 linhas de pesquisa cuja vinculação se dá por afinidade às temáticas de estudo e desenvolvimento da produção científica. Esse número variou ao longo da história do Programa, mas no ano de 2021, sua estrutura compreende as linhas de pesquisa: Currículos culturas e diferença; Docência: processos constitutivos, professoras(es) como sujeitos socioculturais, experiências e práticas; Educação e ciências; Educação e linguagem; Educação matemática; Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas; História da educação; Infância e educação infantil; Política,

<sup>42</sup>Fonte: Dados abertos da Capes – Plataforma Sucupira.

trabalho e formação humana; Políticas públicas de educação; Psicologia, psicanálise e educação; Sociologia da educação: escolarização e desigualdades sociais.

O PPGE/UFMG se incorporou ao PROEX no ano de 2007, na segunda avaliação após a criação do Programa. No seu primeiro ciclo avaliativo dentro do PROEX, o PPGE/UFMG foi classificado com nota 6 e, na avaliação de 2010, alçou o mais alto patamar da avaliação da pós-graduação no Brasil. Desde então ele se mantém com a nota 7, conforme demonstra a Tabela 5.

Tabela 5 – Notas atribuídas ao PPGE/UFMG a partir de 2004

Ano	Nota
2004	5
2007	6
2010	7
2013	7
2017	7

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos relatórios de resultados das avaliações trienais/quadrienais, 2021.

Na avaliação quadrienal de 2017, o PPGE/UFMG contou com um inconveniente. A Comissão da área (CA) classificou o Programa com nota 7, enquanto o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) o classificou com a nota 6, sob alegação de má distribuição da produção científica entre os docentes. Na ocasião, o PPGE/UFMG entrou com recurso e ele foi deferido.

A criação do PROEX foi em si um fato de diferenciação dos PPG e inserção de uma lógica de competitividade e constante corrida para melhoraria dos resultados, que a cada ciclo parece aumentar. Frente a isso, os PPG precisaram se organizar e estruturar estratégias para manter-se dentro do PROEX.

Nesse sentido, busca-se, adiante, identificar as medidas inseridas no escopo no PPGE/UFMG frente as métricas da excelência, perpassando os critérios para inserção e permanência dos docentes; a fragmentação da categoria de docentes e a regulamentação do trabalho voluntário.

#### 4.2.2.1 Critérios para inserção de docentes no PPGE/UFMG

A inserção dos docentes no PPGE/UFMG tem a ver com suas motivações, anseios e aspirações em relação a atuação e a carreira acadêmica. Isso porque a pós-graduação não é uma etapa ou atribuição obrigatória. Porém, paralelamente, há a conformação de projetos, redes de trabalho e outros fatores que direcionam os docentes. Isso pode ser ilustrado na fala do(a) professor(a) entrevistado(a) (PE) 001

A motivação para inserção se deve primeiro a uma pressão dos colegas da linha para que se pudesse ampliar o número de docentes e com isso o número de vagas, depois uma pressão acadêmica porque quando você solicitar bolsa de iniciação científica e mesmo apresentar projetos as agências de fomento, estar dentro de um programa de pós-graduação te faz ter acesso mais facilmente aos recursos disponíveis. Então tem o desenvolvimento da carreira. De modo que se você quer crescer nesta carreira acaba tendo que dançar conforme a música. Você tem que cumprir determinados requisitos. (PE001).

Contudo os critérios e as exigências foram aumentando e intensificando para efetivar essa inserção, o que consistir em aumento em número absoluto e em quantidade de esforço para atender. E isso é percebido por um dos docentes entrevistados.

Na época (início dos anos 2000) que eu entrei existia uma série já de exigências, mas não se compara com as exigências atuais. Quando eu entrei, eu precisaria ter participado/coorientado um trabalho. Eu precisava também ter participado de alguma disciplina, então eu participei do Seminário de pesquisa da Linha por 2 semestres. Depois eu apresentei a minha proposta para a linha, que encaminhou para o Programa e eu fui aceita nessa ocasião. E na época a exigência era de apresentação de 2 produtos. (PE001).

O arrocho dos requisitos para ingresso no PPGE/UFMG, citado no excerto acima, pode ser confrontado com os critérios estabelecidos em normativa do Programa no período analisado (2004 a 2017), conforme demonstra o Quadro 11.

Quadro 11 – Requisitos para ingresso de docentes no PPGE/UFMG entre os anos de 2004 a 2017

Ano	Requisitos para ingresso
Comum a todo o período analisado	É desejável que o candidato demonstre iniciativas visando à sua <b>inserção internacional</b> em sua respectiva área de pesquisa, <b>comprovada por meio de pelo menos um dos seguintes itens:</b> a) participação em congressos internacionais; b) publicação em periódicos estrangeiros ou em anais de congressos internacionais; c) participação em acordo de cooperação com universidades estrangeiras.
2017	1. Inserção na área e produção acadêmica relacionada com a linha de pesquisa à qual está se candidatando, atestada por meio do registro em seu Currículo Lattes de, <b>pelo menos, quatro publicações qualificadas, nos três anos imediatamente anteriores à solicitação de ingresso.</b> São consideradas publicações qualificadas, para efeitos desse inciso, os livros autorais, os capítulos em coletâneas e os artigos publicados em periódicos, classificados, no Qualis Periódicos em Educação da CAPES (somente os classificados <b>de A1 a B2</b> ).



	2. Dentre as publicações, <b>pelo menos duas deverão ser artigos classificados como Qualis periódicos A1 ou A2.</b>
2016	1. Inserção na área e produção acadêmica relacionada com a linha de pesquisa à qual está se candidatando, atestada por meio do registro em seu Currículo Lattes de, <b>pelo menos, quatro publicações qualificadas</b> , nos três anos imediatamente anteriores à solicitação de ingresso. São consideradas publicações qualificadas, para efeitos desse inciso, os livros, os capítulos em coletâneas e os artigos publicados em periódicos, classificados, no Qualis Periódicos em Educação da CAPES. 2. Dentre as publicações referidas no Inciso anterior, pelo menos <b>uma</b> deverá ser artigo classificado como <b>Qualis periódicos A1 ou A2.</b>
2014	1. Inserção na área e produção acadêmica relacionada com a linha de pesquisa à qual está se candidatando, comprovada por meio de, pelo menos, <b>quatro publicações qualificadas</b> , nos últimos <b>três anos</b> . São consideradas publicações qualificadas, para efeitos desse inciso, os livros, os capítulos em coletâneas e os artigos publicados em periódicos, <b>classificados, no Qualis Periódicos da CAPES.</b> 2. Dentre as publicações referidas no Inciso anterior, pelo menos <b>uma</b> deverá ser artigo classificado <b>como Qualis periódicos A1 ou A2.</b> 3. <b>Participação já desenvolvida em atividades docentes de Pós-Graduação</b> e/ou nas atividades da Linha de Pesquisa, com aprovação do Colegiado do Programa, por meio de coorientação ou orientação de alunos, e/ou de atuação em disciplinas, em colaboração com professor do curso.
2010	1. Inserção na área e produção acadêmica relacionada com a linha de pesquisa à qual está se candidatando, comprovada por meio de, pelo menos, <b>quatro publicações qualificadas</b> , nos últimos <b>dois anos</b> . São consideradas publicações qualificadas, para efeitos desse inciso, os artigos, os capítulos e/ou livros e os trabalhos completos em Anais, classificados, respectivamente, no Qualis Periódicos, no processo de avaliação dos livros ou no Qualis Eventos publicados pela CAPES. 2. Dentre as publicações referidas no Inciso anterior, <b>pelo menos um artigo</b> classificado como Qualis periódicos <b>A</b> ou <b>um livro ou capítulo de livro avaliado como L4 ou L3.</b>
2008	1. Inserção na área e produção acadêmica relacionada com a linha de pesquisa à qual está se candidatando, comprovada por meio de, pelo menos, <b>quatro publicações qualificadas</b> , nos últimos dois anos. São consideradas publicações qualificadas, para efeitos desse inciso, os artigos, os capítulos e/ou livros e os trabalhos completos em Anais, classificados, respectivamente, no Qualis Periódicos, no Qualis Editora ou no Qualis Eventos publicados pela CAPES. 2. Dentre as publicações referidas no Inciso anterior, pelo menos um artigo ou capítulo ou livro deve ser classificado, no mínimo, como Qualis Nacional A pela CAPES ou um trabalho completo publicado nos Anais da Reunião Anual da ANPEd.
2006	1. Inserção na área e produção acadêmica relacionada com a linha de pesquisa à qual está se candidatando, comprovada por meio de, <b>pelo menos quatro publicações qualificadas</b> , nos <b>últimos dois anos</b> , sendo pelo menos uma de nível <b>Qualis A</b> . São consideradas publicações qualificadas, para efeitos desse inciso, os artigos, os capítulos e/ou livros e/ou os trabalhos completos em Anais, classificados, respectivamente, no Qualis Periódicos, no Qualis Editora ou no Qualis Eventos publicados pela CAPES. 2. Participação já desenvolvida em atividades docentes de Pós-Graduação e/ou nas atividades da Linha de Pesquisa, com aprovação do Colegiado do Programa, por meio de coorientação ou orientação de alunos, e/ou de atuação em disciplinas, em colaboração com professor do curso
2004	1. <b>Inserção na área e produção acadêmica</b> relacionada com a linha de pesquisa à qual está se candidatando, comprovada por meio de, <b>pelo menos quatro publicações</b> , nos <b>últimos dois anos</b> , sendo pelo menos uma de nível A. São consideradas publicações, para efeitos desse inciso, artigos em periódicos com corpo editorial, capítulos e/ou livros, e/ou artigos completos em Anais. São consideradas publicações de nível A, para efeitos desse inciso: artigo que relate pesquisa original, contribuição teórica original, inovação tecnológica, ou proposição metodológica original, publicado em periódico brasileiro ou estrangeiro qualificado como Internacional A ou como Nacional A no Qualis/CAPES; livro e capítulo de livro que relate pesquisa original, contribuição teórica original, inovação tecnológica, ou proposição metodológica original, publicado por editora de circulação nacional ou internacional.

<p><b>2. Participação já desenvolvida em atividades docentes de Pós-Graduação e/ou nas atividades da Linha de Pesquisa</b>, com aprovação do Colegiado do Programa, por meio de coorientação ou orientação de alunos, e/ou de atuação em disciplinas, em colaboração com professor do curso.</p>
--

Fonte: Resoluções PPGE/UFMG de 2004 a 2017. Elaboração própria

A linha do tempo apresentada acima demonstra que a inserção dos docentes no PPGE/UFMG contou com mudanças no período de 2004 a 2017. É possível observar que o critério “inserção internacional” dos docentes foi constante e o Programa sempre referenciou esse aspecto, antes mesmo da implementação do PROEX. E, até 2017, esse foi um dos fatores que sustentou a classificação do PPGE/UFMG como Programa de excelência, pois enquanto os demais PPG da área da educação buscavam desenvolver esse indicador, o Programa já o tinha desenvolvido e consolidado, por meio de mobilidades acadêmicas, pesquisa em parceria e convênios com centros internacionais e publicação em coautoria com pesquisadores estrangeiros.

A produção científica também foi uma constante na aferição de qualificação para entrada no PPGE/UFMG, contudo, o que pode ser observado é a mudança no quantitativo e no tipo de produtos requeridos para qualificação. Inicialmente, em 2004, era requerido 4 publicações, sendo 1 de nível A. Enquanto o ápice desse aspecto se deu com a aprovação da Resolução nº 01/2017 que definiu que para pleitear o ingresso, os docentes deveriam/deverão apresentar pelo menos 4 publicações, sendo pelo menos 2 de nível A.

A requisição desses indicadores para os docentes ingressarem no PPGE/UFMG, aproximam somente aqueles com carreira acadêmica já consolidada e com foco na pesquisa e na produção científica, demarcando uma circunstância similar ao estágio probatório, o período em que o servidor público tem sua aptidão e da capacidade avaliadas com vistas ao desempenho do cargo, observados os seguintes fatores: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade (BRASIL, 1990).

Tornou-se usual nas IES brasileiras a utilização de editais para a seleção com fins de credenciamento de docentes na pós-graduação, inclusive em instituições públicas, com o objetivo de garimpar e atrair docentes com melhores indicadores. Essa prática se difundiu visando obter melhor classificação dos PPG na avaliação da CAPES. Esse fato se confirma, em rápida análise dos elementos pontuados nos editais do gênero em comparação às dimensões aferidas na avaliação da CAPES.

A heteronomia impetrada pela política nacional de pós-graduação vem conformando uma lógica de disputa, permeada de sofisticadas estratégias com vistas à melhor classificação dos PPG. Isso é observado por um entrevistado do PPGE/UFMG:

Apesar da gente fazer as críticas das avaliações, da forma que elas são feitas, a gente vê se cumprir no programa de pós-graduação esse ritual das avaliações e referendá-las, isso na medida em que você pressiona professores e estudantes o tempo todo. (PE001).

É importante ressaltar que a melhor classificação na avaliação da CAPES significa também obter mais recursos e melhores oportunidades no meio acadêmico, seja pelo número de bolsas concedidas ao programa, seja pela possibilidade de disputa em editais de internacionalização, por exemplo. No entanto, a pressão para inserção no PPG é só o começo do processo. Em seguida instaura-se a corrida pela continuidade e permanência da nota qualificada obtida na próxima avaliação.

#### 4.2.2.2 Critérios para permanência de docentes

Na dimensão subjetiva as motivações para permanência como docente na pós-graduação, os fatores perpassam anseios e expectativas na carreira acadêmica, possibilitando maior inserção na dimensão da pesquisa, formação de redes de colaboração, vínculo com estudantes, ensino, entre outros.

Apesar disso, a dimensão objetiva é permeada por critérios rigorosos que foram sendo aumentados e intensificados paulatinamente com vistas a atingir e manter a classificação, conforme esboça o Quadro 12.

Quadro 12 – Requisitos para permanência dos docentes no PPGE/UFMG entre os anos de 2004 a 2017

Ano	Requisitos para permanência
Comum a todo o período analisado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter orientado (a partir da segunda avaliação do professor segundo os critérios desta resolução) pelo menos um aluno que tenha defendido dissertação ou tese no Programa.</li> <li>2. Ter concluído pelo menos 50% das orientações sob sua responsabilidade dentro do prazo estipulado pelo programa. Não serão considerados, para efeito desse inciso, os alunos que foram desligados por motivos de doença ou que se desligaram por iniciativa própria, pelo menos seis meses antes de vencido o prazo máximo de conclusão do curso.</li> <li>3. Ter demonstrado inserção na área acadêmica da linha de pesquisa à qual está vinculado, comprovada por meio de, entre outros aspectos, desenvolvimento de projetos de pesquisa, participação em bancas e da apresentação de trabalhos em eventos de âmbito nacional e internacional.</li> </ol>

	<p>4. É desejável que o professor demonstre iniciativas de incorporação dos alunos do programa em projetos de pesquisa, publicações e participação em eventos na área.</p> <p>5. É desejável que o professor demonstre iniciativas de inserção internacional.</p>
2017	<p>Para permanência aprovada pelo Colegiado de Pós-Graduação, o professor deverá satisfazer, nos três anos anteriores à avaliação, no mínimo, as seguintes condições:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter pelo menos <b>quatro</b> publicações, contadas exclusivamente dentre aquelas assinaladas no Inciso II, art. 2º, desta resolução, sobre o tema de sua linha de pesquisa.</li> <li>2. Dentre as publicações, pelo menos <b>duas</b> deverão ser artigos classificados como <b>Qualis A1 ou A2 ou um livro autoral</b> na área de Educação mais um artigo A1 ou A2.</li> <li>3. Estar orientando <b>pelo menos um aluno de mestrado ou doutorado</b>.</li> <li>4. Ter proposto ou ministrado pelo menos <b>uma disciplina</b> na pós-graduação a cada dois anos, salvo casos de impedimento institucional comprovada por meio de declaração de seu departamento.</li> <li>5. Apresentar plano de trabalho (conforme modelo de plano de atividades para ingresso e permanência de docentes) para o triênio.</li> </ol>
2016	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter pelo menos <b>quatro</b> publicações, contadas exclusivamente dentre aquelas assinaladas no Inciso II, art. 2º, desta resolução, sobre o tema de sua linha de pesquisa, nos três anos imediatamente anteriores à avaliação.</li> <li>2. Dentre as publicações referidas no Inciso anterior, pelo <b>menos uma</b> deverá ser artigo classificado como <b>Qualis A1 ou A2 ou Livro autoral</b> na área de Educação.</li> <li>3. Estar orientando pelo menos um aluno do Programa, nos dois anos imediatamente anteriores à avaliação.</li> <li>4. Ter proposto ou ministrado pelo menos uma disciplina neste programa de pós-graduação nos dois anos imediatamente anteriores à avaliação, salvo casos de impedimento institucional, comprovado por meio de declaração de seu departamento.</li> </ol>
2014	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter pelo <b>menos quatro publicações</b>, contadas exclusivamente dentre aquelas assinaladas no Inciso II, art. 2º, desta resolução, sobre o tema de sua linha de pesquisa.</li> <li>2. Dentre as publicações referidas no Inciso anterior, <b>pelo menos uma</b> deverá ser artigo <b>classificado como Qualis A1 ou A2</b>.</li> <li>3. Estar orientando pelo menos um aluno de mestrado.</li> <li>4. Ter proposto ou ministrado pelo menos uma disciplina na pós-graduação a cada dois anos, salvo casos de impedimento institucional (declaração de departamento).</li> </ol>
2010	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter pelo <b>menos seis publicações</b>, contadas exclusivamente dentre aquelas assinaladas no Inciso II, art. 2º, desta resolução, sobre o tema de sua linha de pesquisa.</li> <li>2. Dentre as publicações referidas no Inciso anterior, <b>pelo menos dois artigos e/ou capítulos e/ou livros devem ser classificados respectivamente como Qualis A, L4 ou L3</b>.</li> <li>3. Estar orientando pelo menos um aluno de mestrado.</li> <li>4. Ter proposto ou ministrado pelo menos uma disciplina na pós-graduação a cada dois anos, salvo casos de impedimento institucional (declaração de departamento).</li> </ol>
2008	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Ter pelo menos seis publicações</b>, contadas exclusivamente dentre aquelas assinaladas no Inciso II, art. 2º, desta resolução, sobre o tema de sua linha de pesquisa.</li> <li>2. Dentre as publicações referidas no Inciso anterior, pelo menos dois artigos e/ou capítulos e/ou livros devem ser classificados, no mínimo, como <b>Qualis Nacional A pela CAPES</b>.</li> <li>3. Estar orientando pelo menos um aluno de mestrado.</li> <li>4. Ter proposto ou ministrado pelo menos uma disciplina na pós-graduação a cada dois anos, salvo casos de impedimento institucional (declaração de departamento).</li> </ol>
2006	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter pelo <b>menos seis publicações</b>, contadas exclusivamente dentre aquelas assinaladas no inciso II, art. 2º desta resolução, sobre o tema de sua linha de pesquisa, sendo pelo menos <b>duas de nível Qualis A</b>.</li> <li>2. Estar orientando pelo menos um aluno de mestrado ou doutorado.</li> <li>3. Ter proposto ou ministrado pelo menos uma disciplina na pós-graduação a cada dois anos, salvo casos de impedimento institucional (declaração de departamento).</li> </ol>
2004	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter pelo menos <b>quatro publicações</b>, contadas exclusivamente dentre aquelas assinaladas no inciso II, art. 2º desta resolução, sobre o tema de sua linha de pesquisa, sendo pelo menos <b>uma de nível A</b>.</li> <li>2. Estar orientando (no caso das duas primeiras avaliações do professor segundo os critérios desta resolução) pelo menos um aluno de mestrado.</li> <li>3. Ter proposto ou ministrado pelo menos uma disciplina na pós-graduação a cada dois anos, salvo casos de impedimento institucional (declaração de departamento).</li> </ol>

Fonte: Resoluções PPGE/UFMG de 2004 a 2017. Elaboração própria.

A produção científica foi um critério constante na aferição de qualificação para permanência como docentes do PPGE/UFMG. Observa-se que no período de 2004 a 2017 houve mudanças no quantitativo a ser apresentado, chegando ao número de 6 entre os anos de 2006 a 2013. Paralelamente a quantidade, a qualificação das publicações foi o critério de análise, chegando em 2017 ao denominador de 4 publicações, sendo pelo menos 2 delas com classificação de Qualis A ou um livro autoral.

É importante destacar que nesse período (2004 a 2017) a dinâmica editorial de periódicos científicos contou com crescimento da demanda de publicação ante a expansão da área; arrocho dos critérios para classificação das revistas na avaliação do Qualis; e restrição de financiamento para as revistas científicas.<sup>43</sup> Esses fatores acentuaram a maior seletividade dos artigos e retardamento na avaliação, muitas vezes impondo regras, como apresentação de pesquisa concluída, que não combinam com o tempo de avaliação dos docentes na PG.

A permanência dos docentes no PPGE/UFMG tem sido pautada na capacidade de produção científica, inserção na área acadêmica e internacionalização, seguida de regularidade do fluxo de defesas de orientandos dentro do prazo e, em última instância, a dimensão do ensino aparece, com a oferta de disciplina e a orientação de alunos. O entrevistado PE006 ratifica essa evidência “porque na vida acadêmica sobretudo hoje em dia o que conta mesmo são quantos artigos e publicações nas revistas qualificadas. O resto não tem valor” (PE006).

Atender aos critérios para permanência e se manter dentro do quadro de docentes do PPGE/UFMG exige regularidade dos professores nas publicações, orientações, projetos de pesquisa e inserção internacional. Tudo para confluência e coordenação de prazos e tempos, como uma engrenagem que não pode parar!

Perante a capacidade de produção e gestão da vida acadêmica demonstrada pelos docentes, são criadas distintas categorias para seu enquadramento. Essa divisão será desenvolvida no próximo tópico.

---

<sup>43</sup> Ver Carvalho e Real (2021) e Souza, Souza, Bruel e Ferraz (2018).

#### 4.2.2.3 Fragmentação da categoria de docentes

No que diz respeito ao quadro de pessoal para composição dos PPG, a CAPES definiu no ano de 2004 os parâmetros para atuação e criou diferentes categorias de docentes. Naquele momento foi considerado para enquadramentos nos PPG 3 categorias: docentes permanentes, visitantes e colaboradores.

A portaria que implementou tais definições foi modificada 6 vezes<sup>44</sup> no período de 2004 a 2016. A última atualização foi realizada no ano de 2016 quando foi aprovada a Portaria nº 81, de 3 de junho. O documento implementou 3 categorias de docentes: os docentes permanentes, considerados como núcleo principal do PPG; docentes visitantes e docentes colaboradores, retomando o indicativo inicial, porém alterando outros aspectos da atuação.

A Portaria nº 81 de 2016 definiu que se enquadravam como docentes permanentes, aqueles que apresentassem os seguintes pré-requisitos:

- I – desenvolvimento de atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação;
- II – participação de projetos de pesquisa do PPG;
- III – orientação de alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pela instituição;
- IV – vínculo funcional-administrativo com a instituição ou, em caráter excepcional, consideradas as especificidades de áreas, instituições e regiões, e se enquadrem em uma das seguintes condições:
  - a) quando recebam bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;
  - b) quando, na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do PPG;
  - c) quando tenham sido cedidos, por acordo formal, para atuar como docente do PPG;
  - d) a critério do PPG, quando o docente estiver em afastamento longo para a realização de estágio pós-doutoral, estágio sênior ou atividade relevante em Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação e não atender ao estabelecido pelos incisos I e II deste artigo, desde que atendidos os demais requisitos fixados. (Portaria nº 81, de 3 de Junho de 2016).

Em relação à atuação dos docentes permanentes, a normativa delimitou o credenciamento concomitante em 3 PPG, sendo a produção científica do docente contada para o programa, conforme a respectiva área de avaliação.

Já na categoria “visitantes”, a Portaria enquadra os docentes em:

---

<sup>44</sup> Revoga a Portaria nº 81, de 3 de Junho de 2016; Portaria nº 50, de 22 de Abril de 2015; Portaria nº 174, de 30 de Dezembro de 2014; Portaria nº 1, de 4 de Janeiro de 2012; Portaria nº 192, de 4 de Outubro de 2011; Portaria nº 3, de 7 de Janeiro de 2010 e Portaria nº 68, de 3 de Agosto de 2004.

Integram a categoria de visitantes os docentes ou pesquisadores com vínculo funcional-administrativo com outras instituições, brasileiras ou não, que sejam liberados, mediante acordo formal, das atividades correspondentes a tal vínculo para colaborarem, por um período contínuo de tempo e em regime de dedicação integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no programa, permitindo-se que atuem como orientadores e em atividades de extensão.

Parágrafo único. A atuação dos docentes ou pesquisadores visitantes no programa deverá ser viabilizada por contrato de trabalho por tempo determinado com a instituição ou por bolsa concedida para esse fim, pela própria instituição ou por agência de fomento.

A pontuação da produção intelectual dos docentes visitantes, será definida em cada área de avaliação, atendidas as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento e pelo Conselho Técnico e Científico da Educação Superior (CTC-ES), bem como aquelas emanadas da Diretoria de Avaliação. (Portaria nº 81, de 3 de Junho de 2016, artigos 7 e 8)

A categoria “colaborador” foi delimitada na Portaria da CAPES como:

Integram a categoria de colaboradores os demais membros do corpo docente do programa que não atendam aos requisitos para serem enquadrados como docentes permanentes ou como visitantes, incluídos os bolsistas de pós-doutorado, mas que participem de forma sistemática do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou da orientação de estudantes, independentemente de possuírem ou não vínculo com a instituição. I – O desempenho de atividades esporádicas como conferencista, membro de banca de exame ou coautor de trabalhos não caracteriza um profissional como integrante do corpo docente do programa, não podendo o mesmo ser enquadrado como docente colaborador;

II – Informações sobre atividades esporádicas do colaborador como conferencista, membro de banca de exame ou coautor de eventual trabalho, quando relatadas por um programa ou curso de pós-graduação, poderão complementar a análise da atuação do programa. (Portaria nº 81, de 3 de Junho de 2016, artigo 9).

Em atendimento as normativas da CAPES, o PPGE/UFMG definiu, em seu Regulamento, o escopo de atuação dos docentes a ele credenciados e a divisão das referidas categorias. O programa regulamentou, naquele momento, as categorias docentes: permanente e colaborador, conforme segue:

Aos docentes permanentes compete, regularmente, ministrar atividades acadêmicas de Pós-Graduação e orientar mestrandos ou doutorandos.

Parágrafo único - O credenciamento de docentes permanentes terá validade pelo período de 03 (três) anos.

Aos docentes colaboradores – pesquisadores ou docentes da UFMG ou de outras Instituições – compete ministrar atividades acadêmicas e/ou orientar, simultaneamente, no máximo, 02 (dois) discentes.

Parágrafo único - O credenciamento de docentes colaboradores terá validade por prazo a ser definido pelo Colegiado do Programa e referendado pela Câmara de Pós-Graduação, respeitado o limite máximo de 03 (três) anos. (Regulamento PPGE/UFMG, 2014, art. 55 e 56)

No que se refere a categoria “docentes visitantes”, descrita na Portaria nº 81 da CAPES, ela retomou o Regulamento do PPGE/UFMG no ano de 2018, em seu artigo nº 55: “O corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social é constituído por docentes permanentes e, a critério do Colegiado, também por docentes colaboradores e visitantes.”

Ressalta-se que somente a produção científica dos docentes permanentes é contabilizada para análise e classificação do PPG na avaliação da CAPES. A produção dos docentes visitantes pode ser considerada a critério do CTC da área de avaliação.<sup>45</sup> No entanto, nos outros indicadores, como inserção social, prazo de titulação dos alunos e outros são considerados o quantitativo referente a totalidade do Programa.

Evidencia-se que a distinção do conjunto de docentes em categorias provoca a fragmentação, a divisão dos docentes em grupos, ao passo que estabelece uma hierarquização com base na produtividade, na capacidade de internacionalização, em suma, nas métricas impostas para pós-graduação. A imposição dessa divisão parte da CAPES, mas é reiterada e aprofundada pelo PPGE/UFMG, como uma estratégia de sobrevivência na lógica da avaliação e qualificação da excelência.

A fragmentação de categorias de docentes foi referendada e aprofundada pelo PPGE/UFMG. O Programa, além manter as duas categorias definidas a priori, criou mais uma: o docente colaborador impedido de abrir vaga. Essa categoria, diz respeito a uma sanção estabelecida aos docentes permanentes que atendem os critérios. O fato será evidenciado no próximo tópico ao retratar as sanções diante do não atendimento dos critérios de permanência.

Além da fragmentação das categorias de docentes na pós-graduação ser mais severa, no âmbito do PPGE/UFMG a definição de categorias de docentes se aportou na definição de regras próprias como estratégia para cercear o quantitativo de professores na categoria de colaborador. Isso ocorreu via implementação de limite de docentes colaboradores por linha de pesquisa, conforme demonstrado no quadro 13.

---

<sup>45</sup> O PPGE não apresentou registros na Plataforma Sucupira de professores visitantes nos anos 2019 e 2000, anos seguintes a incorporação da categoria de docente no Regulamento.



Quadro 13 – Condicionantes para definição das categorias de docentes no PPGE/UFMG entre os anos de 2004 a 2017

Ano	Condição
2010 a 2017	Deve ser observado que, tanto para o ingresso quanto para a permanência no programa, a proporção de professores colaboradores em cada linha não poderá ultrapassar 20% do número de professores da linha
2013*	Aos docentes colaboradores – pesquisadores ou docentes da UFMG ou de outras Instituições – compete ministrar atividades acadêmicas e/ou orientar, simultaneamente, no máximo, 02 (dois) discentes.
2004 a 2008	Sem registro

Fonte: Resoluções e Regulamentos PPGE/UFMG de 2004 a 2017. Elaboração própria

\*Regulamento PPGE/UFMG de 2013

Após análise, é possível inferir que tais limitações são reflexos das definições da CAPES já que as exigências para a categoria de “colaborador” são menores e eles não contribuem diretamente em alguns quesitos da avaliação do Programa, como na produção científica. Considere-se ainda o limite muito restrito de orientações a dois alunos.

A justificativa da fragmentação foi incorporada na política nacional de pós-graduação por meio das definições da CAPES e reiteradas pelo PPGE/UFMG, reverberando a divisão das categorias de docentes e aprofundando suas delimitações.

As delimitações estabelecidas se aportam no reconhecimento da profundidade da natureza do trabalho docente na PG, na sua dimensão e dinâmica de atuação, ao reconhecer que a distribuição desigual dos recursos, sejam eles o poder, o prestígio social, o *status* ou a riqueza podem ser atribuídos ou adquiridos com base na meritocracia.

Diante do ajustamento das regras e normas, foram também criadas sanções para os docentes que não se alinhasssem, ainda que temporariamente, as definições. Nesse sentido, a análise do conteúdo das sanções será abordada no tópico seguinte.

#### 4.2.2.4 Sanções diante do não atendimento aos critérios de avaliação do docente

As penalidades para docentes que não atendessem os parâmetros normalizados para permanência nos PPG não foram apontadas explicitamente na Portaria da CAPES nº 81, de 2016. Porém, existem regras implícitas do processo de avaliação que refletiram em sanções estabelecidas pelos PPG para que eles não concentrassem docentes fora da conformidade. Isso pode ser observado, por exemplo, no indicador publicação.

A CAPES não definiu o número de publicações necessárias a cada docente por ciclo avaliativo. No entanto, esse é um fator de ponderação da qualidade. Por esse motivo, ela pode ser considerada como regra implícita. O fato de inexistir um indicativo formalizado não invalida a sua existência na prática. Com efeito, ele se torna presente a partir do momento em que se tornou parâmetro de análise, sobretudo, para os PPG que almejam a excelência.

Nesse sentido, o PPGE/UFMG também estabeleceu sanções para aqueles docentes que não conseguem satisfazer as condições estipuladas para manutenção de seu credenciamento. Tais sanções são apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Sanções aplicadas pelo PPGE/UFMG entre os anos de 2004 a 2017 para os docentes que não atendam indicadores de permanência.

Ano	Sanção
2016 e 2017	<p>O Colegiado de Pós-Graduação solicitará à Câmara de Pós-Graduação da UFMG o <b>desligamento do Professor Colaborador</b> que, ao final de 3 anos nessa condição, não satisfizer as condições estipuladas no parágrafo primeiro do artigo terceiro desta resolução.</p> <p>§ 1o. O professor desligado do Programa poderá, a critério do Colegiado, continuar com as suas atividades de orientação até a conclusão das dissertações e/ou teses de seus orientandos.</p> <p>§ 2o. O Professor desligado do Programa só poderá ingressar novamente após transcorrido o prazo de dois anos, contados da data de desligamento.</p> <p>§ 3o. O reingresso de um professor que tenha sido anteriormente desligado do Programa seguirá os mesmos critérios e procedimentos adotados quando de um primeiro ingresso.</p> <p>O membro permanente do corpo docente que não satisfizer as condições estipuladas no parágrafo segundo do artigo quinto desta resolução continuará a integrar o corpo docente do programa, mas passará a ser considerado como Professor Colaborador, e não poderá ofertar novas vagas de mestrado ou doutorado por um período de três anos, ao final dos quais, passará por nova avaliação, conforme o que prescrevem os artigos terceiro e quarto desta resolução.</p>
2004 a 2014	<p>O membro do corpo docente que não satisfizer as condições estipuladas no parágrafo primeiro do artigo terceiro desta resolução <b>continuará a integrar o corpo docente do programa, mas não poderá ofertar novas vagas de mestrado ou doutorado por um período de dois anos.</b></p> <p>O Colegiado de Pós-Graduação solicitará à Câmara de Pós-Graduação da UFMG o desligamento dos professores que não satisfizerem as condições estipuladas no artigo terceiro desta resolução em duas avaliações consecutivas.</p>

Fonte: Resoluções PPGE/UFMG de 2004 a 2017. Elaboração própria

As sanções definidas pelo PPGE/UFMG apresentam mais um marco do trabalho dos docentes: o *stand by*. O termo em inglês designa a condição de espera, pois o docente terá que aguardar até que situação se normalize para que ele volte a atuar em condições que atendam às expectativas pré-definidas.

A sanção definida no âmbito do PPGE/UFMG para os docentes permanentes que não satisfaçam as condições estipuladas, origina uma terceira situação de vínculo curiosa: o docente colaborador impedido de abrir vaga. Com isso, cria-se uma fragmentação maior entre os docentes do programa. Perante o exposto, observa-se que os vínculos existentes passam a permear três situações: o docente permanente, o docente colaborador e docente colaborador impedido de abrir vaga

Destaca-se que, para acompanhar e avaliar os docentes, o PPGE/UFMG criou a Comissão de Acompanhamento e Autoavaliação do Programa (CAAP) que tem entre suas atribuições a análise do pedido de credenciamento de docentes, e as situações de reconhecimentos. Conforme definido pela Resolução nº 01/2020 do PPGE/UFMG<sup>46</sup>, em casos específicos, como de licença médica e outros afastamentos, as sanções são ponderadas pela Comissão diante do não cumprimento das metas deverão ser analisadas pelo Colegiado do Programa. Destaca-se o avanço da normativa nesse sentido, considerando que a própria legislação trabalhista concede o direito ao afastamento para tratamento médico. O item não fazia parte das resoluções anteriores.

#### 4.2.2.5 Regulamentação do trabalho voluntário

No contexto das definições normativas relativas ao trabalho docente no PPGE/UFMG, um marco se destacou: a normatização do trabalho voluntário. O fato aparece pela primeira vez na Resolução nº 02/2010. Tal documento regulamenta o ingresso e a permanência de professores no PPGE/UFMG e é perpetuado nos documentos de mesma finalidade que o sucedem. O Quadro 15 esboça a contemplação descrita:

Quadro 15 – Definições para incorporação de docentes voluntários no PPGE/UFMG entre 2004 a 2017

<b>Ano</b>	<b>Docente voluntário</b>
2010 a 2017	Docentes aposentados da UFMG, com vínculo regularizado pela Instituição poderão continuar nos quadros do programa, preenchidos os critérios estabelecidos em resolução específica.
2004 a 2008	Sem registro

Fonte: Resoluções PPGE/UFMG de 2004 a 2017. Elaboração própria

<sup>46</sup> A Resolução nº01/2020 revogou a Resolução nº01/2016.

A situação não é novidade. Chega a ser comum a permanência de docentes aposentados credenciados nos PPG, desempenhando atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão. De modo geral, a motivação dos docentes para esse tipo de trabalho é afirmada como sendo

fruto de um entrelaçamento de projetos e de experiências vivenciadas no percurso da carreira e trajetória profissional, que estão encadeadas entre si, configurando-se em uma trama de sentidos, presente em todo o ciclo profissional, que se atualiza, ampliando novos modos, tempos e condições (MELO; GOMES, 2020, p. 912).

A apreciação é resultado de pesquisa que buscou explorar a experiência desse tipo de trabalho em três países: Argentina, Brasil e Chile, no contexto da ES, Melo e Gomes (2020, p. 911) identificam que

O trabalho docente voluntário nessas instituições está sendo difundido de modo expressivo sob o argumento de que há demandas para continuidade dos professores nas IFES, em apoio às atividades de ensino e pesquisa, entre outras. Contudo, esse tipo de trabalho parece estar contribuindo muito para a ampliação da precarização do trabalho docente na área da educação. (MELO; GOMES, 2020, p. 911).

Por meio de análise do processo histórico e normativo, as autoras identificam quais contribuições fomentam esse tipo de trabalho. Dentre elas destaca-se a aprovação da Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior.

As realidades internacionais retratadas pelo Melo e Gomes (2020) corroboram para o mapeamento da situação diante da precarização e intensificação do trabalho docente na educação superior. Elas identificam ainda que ele ocorre de forma diferente, em alguns casos, o trabalho voluntário apresenta um eixo comum que é: se constituir um trabalho não remunerado, sem vínculos trabalhistas, temporários, sem proteção jurídica e sem antiguidade; férias; licenças médicas; entre outros direitos.

O processo tem como consequência a

flexibilização das condições de trabalho do conjunto da categoria, pela funcionalidade às iniciativas de nomeação discricionária, estancamento de vagas e concursos públicos, e economia de orçamento do Estado no setor a custo da perda de qualidade do ensino, que é agravada com sucessivas reformas curriculares de caráter mercantil (MELO; GOMES, 2020, p. 94).

Destaca-se que, no âmbito da PG, o docente, ainda que voluntário, desde que credenciado deve cumprir as mesmas formalidades e metas conforme a categoria docente em que se enquadra. Isso, sem estabelecer qualquer vínculo empregatício e sem receber qualquer remuneração direta.

A análise do arcabouço normativo do PPGE/UFGM, no período de 2004 a 2017, evidencia, portanto, o alargamento dos critérios para inserção de docentes no Programa, enfatizando o aspecto quantitativo dos produtos e o aspecto qualitativo das produções, expressa no número de produtos elaborados em determinado intervalo de tempo e a qualificação desses produtos com base nos indicadores de qualidade como Qualis periódicos e Qualis livros.

Diante da tecitura descrita e problematizada anteriormente e do conjunto de mudanças implementadas no âmbito do trabalho docente na PG, ocasionando mudanças significativas e estruturais para o trabalho docente, busca-se compreender, ainda, as percepções docentes sobre esse processo com vistas a excelência. Com esse objetivo, será retratado no tópico seguinte a percepção de 10 docentes do PPGE/UFGM sobre os significados da excelência, a avaliação da pós-graduação, classificação dos programas, critérios e indicadores e as implicações para o trabalho docente.

#### 4.3 OS DOCENTES DO PPGE/UFGM: PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO E A EXCELÊNCIA

##### **4.3.1 Percepções e significados da excelência**

A excelência carrega consigo distintas acepções, porém sua etimologia inicia no latim com referência à qualidade aquilo que se destaca, conforme apresentado no Capítulo 1 desta tese. Diante disso, a classificação como excelente confere a condecoração de algo que está acima dos padrões esperados de qualidade, aquilo que se diferencia, que se sobressai.

No contexto da pós-graduação, a aceção da excelência foi se desenvolvendo por meio de alguns contornos baseados, sobretudo, nas medidas determinadas para aferir o nível e o enquadramento, baseados em indicadores e critérios de cada área do conhecimento nos parâmetros da produção científica. A definição de medida não é

processo neutro. A escolha de cada aspecto se faz com referência nos produtos e resultados esperados, o que é evidenciado na percepção do entrevistado PE 002: “Essa heterogeneidade de critérios não é boa para as pessoas terem clareza de que excelência que estamos falando” (PE002).

Nesse sentido, a distinção conceitual em relação à excelência é refletida na percepção dos docentes do PPGE/UFMG. Quando indagados sobre os significados da excelência na pós-graduação, os entrevistados apontam concepções de distintas naturezas: o(a) professor(a) entrevistado(a) PE 001 destaca a dimensão da formação crítica e inclusiva, e de inserção social, ao afirmar que:

A qualidade para mim está não na publicação e no prazo. A qualidade para mim está na construção de um programa de pós-graduação que inclua, que traga para pós-graduação docentes da educação básica e profissionais que atuam nos movimentos sociais, que atraia isso [...] qualidade para mim está no conteúdo que se possibilita para os estudantes, no nível de discussão, qualidade que está colocada na construção de um processo mais democrático. (PE001).

O(a) PE007 também destaca a dimensão da formação, relevando a oferta aos docentes da educação básica e aos profissionais que atuam nos movimentos sociais, acrescida da dimensão democrática no ato de ensinar e de relacionar com os estudantes como elementos fundamentais para promoção da excelência.

A tentativa de se transformar numa excelência por ser um referencial de trabalho mesmo, referencial de formação das pessoas que são formadas naquele círculo e que é onde elas passam a atuar. Seja na educação, seja em outras áreas, de alguma maneira, elas demonstram uma diferença que advém o processo formativo que elas tiveram lá. Quer dizer, há este sentido de excelência também. É uma excelência que não necessariamente se expressa evidentemente na produção. Ela se expressa nas descobertas, principalmente, inclusive, no levantamento das questões. (PE007).

E o(a) PE008 critica o caráter elitista presente na universidade e focaliza a extensão, no sentido da devolutiva à sociedade como aspecto fundamental à excelência.

Então eu acho que nós deveríamos pensar mais em uma abertura democrática, de modo que a excelência pudesse incorporar o trabalho social com pesquisa e publicações dirigidas a determinadas pessoas, determinada categoria profissional, determinado público. Nesse sentido eu acho que ela carrega um certo elitismo quando se fala em excelência na universidade, na pós-graduação. (PE008).

Os excertos das falas dos professores entrevistados demonstram uma compreensão polissêmica, fundamentada em diferentes dimensões da educação superior: seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Decerto, observa-se que eles estão longe de pautar-se em métricas quantitativas, como tem sido empregado no âmbito da avaliação da CAPES.

Por outra lado, o(a) PE009, encontra no reconhecimento do trabalho os significados para a excelência “na medida em que ela (a excelência) representa o reconhecimento do nosso trabalho intenso, toda a nossa produção de qualidade, de nossas pesquisas. Isso é maravilhoso.” (PE009).

Quanto as métricas utilizadas para aferição da excelência, a percepção dos entrevistados é unânime quando destacam a vulnerabilidade do processo e o foco no aspecto quantitativo. O(a) PE003 salienta que “as métricas que nós temos hoje para medir a excelência são muito frágeis” (PE003). Essa conclusão é também apresentada pelo entrevistado PE008:

Eu acho que essa excelência acabou tomando um caminho muito de publicar em revistas mais valorizadas e uma desvalorização de quem publica em revistas dirigidas a professores, por exemplo, que são nosso público. E algumas revistas Qualis A, que são lidas pelos pares, são hipervalorizadas. Eu defendo um processo mais democrático. Claro que eu defendo que tenha critérios, princípios. A gente tem que dar retorno e uma das formas de retorno é a pesquisa. E o retorno da pesquisa se dá pela publicação, quando o tornamos público. O que a gente está fazendo, criou uma forma de concorrência entre docentes, porque isso acabou também levando a um *status*, possibilidades maiores. Então acho que a universidade deveria ser mais universalizada, a própria pós-graduação, pelo menos na área de humanas, estou falando somente da área de humanas, de outras eu não sei. Eu acho que deveria ser algo mais democratizado, essa excelência. (PE008).

A consideração do PE008 ressalta que as métricas não aferem o que há de mais importante na pós-graduação: o impacto social. Os professores são atraídos para pós-graduação (subjetivamente) pelo projeto de universalidade, inclusão, produção do conhecimento socialmente referenciado e suas motivações intrínsecas.

Contudo, por trás dessa cortina de fumaça, há uma pressão dos colegas para inserção e pressão para manter a nota da avaliação, pois ela resulta em mais recursos para o PPG, compressão para se enquadrar no projeto institucional que visa a UCM, heteronomia e controle das instâncias reguladoras e supranacionais.

### 4.3.2 Percepções sobre a produtividade

A produtividade como meta e resultado parece explícita em meios de produção fabris e industriais. No entanto, no imperialismo em sua versão atual, a centralidade da produtividade tem pousado na financeirização da economia, redução de direitos trabalhistas e sociais, ampliação da exploração dos trabalhadores e, também, em trabalho predominantemente intelectual, como no trabalho docente.

A abertura à lógica produtivista foi possibilitada por um conjunto de transformações que implementaram uma nova organização nas IES, sobretudo com as Reformas Educacionais de 1990. As mudanças produziram consequências para os processos e condições de trabalho na universidade como a flexibilização, a intensificação, a perda da autonomia, a competitividade, a pressão pelo desempenho e a supressão do ritmo e tempo de trabalho, levando o trabalhador a acelerar o ritmo das atividades<sup>47</sup> e a ampliar o tempo de trabalho<sup>48</sup>.

No capitalismo, o ritmo do trabalho e da produtividade parece estar determinado por fatores e meios externos ao trabalhador e essa tem sido uma referência constante e crescente no contexto da pós-graduação. O ritmo segue sendo induzido pela avaliação da CAPES e condicionado aos recursos financeiros, processo que é replicado no interior dos PPG.

Como resultado, a produtividade se expressa, sobretudo, no quantitativo de publicações que são aferidas e condicionadas a inserção e permanência. O *modus operandi* na pós-graduação torna-se: publique, apareça ou pereça<sup>49</sup>! Observa-se um processo de materialização da produção acadêmica cuja eficiência e produtividade passam a ser mensuradas e objetivadas em índices de eficiência, equiparando-se aos setores industrial e de produção de bens materiais

Dessa maneira, as publicações assumem centralidade no trabalho docente, sobretudo na pós-graduação, ao passo que se tornam referência para quantificar os

---

<sup>47</sup> ROTENBERG, Lucia; CARLOS, Renata Soares Lima. How Social Acceleration Affects the Work Practices of Academics: A Study in Brazil. **German Journal of Human Resource Management**, online, v. 32, p. 257-270, 2018. <https://doi.org/10.1177/239700221878878>.

<sup>48</sup> LUZ, Madel Therezinha. Notas sobre a política de produtividade em pesquisa no Brasil: consequências para a vida acadêmica, a ética no trabalho e a saúde dos trabalhadores. **Política e Sociedade**, online, v. 7, n. 13, p. 205-28, 2008. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2008v7n13p205>.

<sup>49</sup> BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio, A. S.; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrada e plágio nos tempos da cultura digital**. Salvador: Edufba, 2018.



recursos e qualificar os PPG, conseqüentemente, tornando-se a essência da excelência. A produtividade se tornou um imperativo na pós-graduação e ela é observada pelos(as) PE004 e PE009.

Essa questão do quantitativo tender a predominar sobre o qualitativo é um problema que a gente tem que encarar e tentar solucionar. Ela não pode ser medida apenas tendo em vista o quantitativo. Existe alguma coisa para além do quantitativo que é um juízo de uma pessoa, de um grupo de pessoas, de um grupo de avaliadores que tem que saber levar em consideração uma série de outros fatores que escapam, por exemplo, aos números atribuídos as publicações, aos eventos, as orientações. (PE004).

Está associada a essa excelência. A publicação continua em (Qualis) A. Tudo o que fazemos a mais, por exemplo, ser um ótimo professor, não te faz apto a pós-graduação. Então queria saber se isso é realmente um dos critérios que deveria ser tão pontuados. (PE009).

Na contramão do produtivismo, o CTC da área da Educação, no quadriênio 2012-2016, parece tentar contornar o produtivismo, buscando alternativas e mudanças nos indicadores que compõem a avaliação dos PPG, pois segundo o relatório da avaliação quadrienal (2012-2016) o objetivo não é produzir mais, e, sim, produzir melhor.

O objetivo é alterar a indução decorrente da avaliação da pós-graduação. O que se espera não é que simplesmente os Programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e que isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação. Dessa forma espera-se com essa alteração que pontue mais o Programa que produza melhor e não o que produza mais. (CAPES, Relatório da avaliação quadrienal, 2017).

Para efetivar essa indução, o CTC da Educação (na CAPES) realizou uma mudança no indicador “produção intelectual”, passando a consideração para efeitos da mensuração 8 vezes o número de professores permanentes no PPG.

A principal alteração desta avaliação em relação à avaliação trienal de 2013 ocorreu no quesito 4, Produção Intelectual. No item 4.1, não foi utilizado o conjunto da produção do Programa, mas apenas o equivalente a oito vezes o número de docentes permanentes médio no quadriênio, em ordem decrescente de pontuação, utilizando-se a mesma escala de pontuação do triênio anterior, compreendendo periódicos, livros, capítulos de livros e verbetes (quando houver um total de publicações que possibilite tal escolha). Dessa forma, para um Programa com média de dez docentes permanentes no quadriênio, consideraram-se os oitenta produtos mais bem pontuados do mesmo. (CAPES, Relatório da avaliação quadrienal, 2017).

A medida adotada pelo CTC da Educação pode, porém, na lógica da produtividade, induzir o quantitativo de produções qualificadas requeridas pelos programas. E, para efeito de produtividade, as produções qualificadas contam com mais um elemento

discriminador: os índices de impacto<sup>50</sup>. Trata-se da métrica que contabiliza não só a quantidade de produtos, mas quantas vezes a publicação foi citada/referenciada.

Quando questionado se a excelência repercute no seu trabalho, o(a) entrevistado(a) PE006 destaca o desgaste que o controle permanente do PPGE/UFMG está sujeito e o desgaste que isso representa para todos os envolvidos.

Repercute no sentido de eu me sentir pressionado a publicar nas revistas mais qualificadas, o que é difícil. A competição hoje está muito grande, elas estão demorando; eu estou com artigos atrasados; tive vários problemas. Então, repercute na questão da excelência em si, no sentido dessa pressão; pressão para a publicação, pressão para que os alunos terminem as dissertações no tempo porque se não pode prejudicar o programa. Tem uma coisa que eu acho muito desgastante, por exemplo: relatório sucupira fica anos na pós-graduação correndo atrás disso. É inacreditável um levantamento de dados que começa em janeiro, para finalizar em dezembro, não termina nunca. É extremamente desgastante, difícil para a coordenação. É uma máquina de avaliação, que gasta muita energia de todos e muito tempo, é muito cansativo. (PE006).

Diante da dinâmica das exigências da avaliação, da dinâmica da publicação as revistas estão sempre abarrotadas, ainda mais as revistas A1. É comum ter cerca de 500 artigos tramitando dentro da revista. E mesmo com a ajuda dos editores adjuntos, não é possível despachar um artigo com 2 ou 3 meses. Muitas vezes leva um ano para apresentar o artigo porque os colegas, nesse acúmulo de trabalho, não conseguem dar parecer. Às vezes conseguir parecer leva uns 03 meses, uma pessoa aceita, mas não faz no prazo de 1 mês. Esse processo é muito complicado. Ao mesmo tempo em que se tem uma dinâmica de exigência no processo de avaliação, que é produção de artigo (o requisito número 1), a dinâmica das revistas não acompanha esse processo. Fora que se afunila as revistas podem ser A. Então, fica cada vez mais difícil você cumprir (os critérios) e a coisa é tratada individualmente, sou eu! (PE001).

Entretanto, a excelência provoca nos docentes um processo de responsabilização sobre os resultados, de modo que ele não tem a opção de não aderir a lógica da produtividade, mesmo diante de todos os entraves, obstáculos, dificuldade e poucos recursos, pois ele sabe que a sua decisão irá afetar os colegas e PPG.

De um tempo para cá eu tenho uma preocupação muito menor de adicionar linhas ao *Lattes*, mas eu não deixo de me preocupar, afinal de contas eu pertencendo a um programa de excelência, eu tenho um nome a zelar, não apenas no meu nome, mas o do Programa no qual eu estou inserido. (PE004).

É como se você não produz porque não se empenha. Eu acho isso uma coisa maluca, porque como é que você vai traduzir um artigo, se a tradução é cara e

---

<sup>50</sup> O termo “índices de impacto” foi utilizado de forma genérica para se referir ao conjunto de índices que buscam mensurar as citações/referências das publicações científicas. Para efeito de exemplo, podemos citar o índice h, ou h-index, é uma métrica usada para quantificar a produtividade e o impacto de pesquisas individuais ou em grupos baseando-se nos artigos mais citados. Por exemplo, um pesquisador com h=5 tem 5 artigos publicados que receberam 5 ou mais citações. Um segundo exemplo é o Índice i10 que mensura o número de publicações com pelo menos 10 citações.

não tem financiamento? Mas você tem que buscar o financiamento. Você busca o financiamento, mas quem já é índice produtividade do CNPq, Capes tem mais chance de ganhar o financiamento que é exíguo. (PE005).

Quando questionados sobre as influências dos indicadores de excelência nas escolhas e atividades, as afirmativas do(a) entrevistado(a) PE006 corroboram com a reflexão de que o trabalho docente está permeado pelo fator quantitativo de produtos produzidos, sobretudo artigos e, também, das estratégias que foram necessárias criar e se adequar para “sobreviver na pós”.

Na vida acadêmica, sobretudo hoje em dia, o que conta mesmo são artigos e publicações nas revistas qualificadas, o resto não tem valor. Em resumo é uma moeda [...] fiz pesquisas em que eu investi muita energia, que não se traduziram em artigos, pois eu não tinha essa iniciativa. Eu diria até uma visão estratégica de realmente transformar o meu trabalho em produtos, que são valorizadas na academia. Eu participava dos eventos, tinha muito trabalho modéstia à parte, acho que eu tenho uns trabalhos bons, mas que ficaram apenas com o trabalho de Congresso, que ninguém vê. Fica aí perdido para todo o sempre. Quando eu entrei na pós, eu comecei o movimento de me orientar mais para as publicações qualificadas e para conseguir ser aceito na pós e sobreviver na pós. (PE006).

Nós somos forçados a publicar artigos em um ritmo alucinante [...] quando você recebe um convite de um colega para publicar, a gente vai no Qualis para ver qual o fator de impacto da revista. Você acaba caindo nisto, para não dizer o constrangimento de reduzir o próprio trabalho a isso. (PE007).

Eu vejo muitos colegas em uma situação difícil para ter publicação para poder se manter no Programa, correndo atrás ou solicitando algum colega que tem mais facilidade e um diálogo melhor com quem está nas revistas. Imagino que muitos passam por esse sufoco. Temos colegas que são tão dedicados, trabalham tanto e caem numa situação de na hora da avaliação não ter aquilo que o Programa exige. (PE001).

Nessa nova lógica, o trabalho docente ganha a noção de qualidade, eficiência, eficácia, prestação de contas, resultados e outros, como a interdisciplinaridade, que, juntamente com inserção de avaliações nos âmbitos individual e institucional, resultaram no efeito produtivismo acadêmico (SGUISSARDI, 2010).

Por produtivismo acadêmico entende-se o “fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade”. (SGUISSARDI, 2010, p. 1).

Além dos docentes se tornarem “reféns da produtividade” (BIANCHETTI, 2007), diante da enormidade de demandas existentes e das amarras que sustentam a engrenagem.

A quantidade de “produtos”, textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para as agências de fomento e Revistas, participação em Banca de Defesa, Concurso, as disciplinas ministradas na Graduação e na Pós-Graduação vão balizar a vida acadêmica desse trabalhador que, em um esforço supremo, tem procurado se manter ativo. (MAUÉS, 2010).

No trabalho docente fica cada vez mais clara a exploração capitalista, em que é sugada cada fagulha de energia e de conhecimento em prol das exigências do mercado, via indução de agências reguladoras detentoras de recursos para financiamento de pesquisas e outras atividades. Esse quadro se evidencia e aprofunda na pós-graduação, onde está o *locus* da produção de conhecimento, de ciência, de pesquisa e do desenvolvimento que podem servir aos interesses de grupos e corporações que adentram o setor educacional e a educação superior em busca de altas taxas de lucratividade e de apropriação do fundo público.

#### **4.3.3 Percepções sobre tempo e o trabalho: a execução do processo de intensificação**

Retomando a discussão sobre a intensificação do trabalho realizada no Capítulo 3 desta tese, é possível observar na narrativa dos docentes do PPGE/UFMG os elementos que caracterizam a intensificação analisados por Dal Rosso (2008). Para conceituar o processo, o autor destaca que ele se dá pelo aumento de tarefas realizadas em um mesmo intervalo de tempo (DAL ROSSO, 2008). Elemento que foi reiterado na fala dos docentes entrevistados, que ressaltam a sobrecarga de trabalho, a multiplicidade de atividades desenvolvidas, as renúncias efetuadas, as distintas pressões sobre os docentes e a falta de condições de trabalho, que chegam a por em dúvida a excelência produzida.

No meu caso, a pós-graduação, sempre foi para mim o sobretrabalho. Na organização do tempo, nas minhas 40 horas, se eu fosse medir burocraticamente, eu não nunca estaria na pós-graduação. É muito importante fazer esse tipo de leitura, a partir dessa aferição. A carga horária didática, os encargos didáticos da pós-graduação, no meu departamento, no meu caso, elas nunca foram contadas junto da minha carga didática contratual. [...] Estar em um programa de pós-graduação de excelência e manter isso, muitas vezes, acaba sendo um fardo para esse professor. E aí eu não sei que excelência a gente está produzindo. (PE002).

Dentro da graduação nós temos obrigação de 8 h/a semanais, publicar um artigo por ano, participar de reuniões, administração. Agora na pós tem que participar de banca, tem que ler o trabalho e não é qualquer leitura. Avaliação, palestra, congresso, reuniões, orientação, aulas....na pós é sempre uma

disciplina diferente, criar uma disciplina. Essa questão do qualitativo é uma pressão muito forte, uma hora é pra internacionalização, outra pra publicação. Sempre tem uma pressão muito forte para ter determinadas atividades que são valorizadas. É forte, é grande o desgaste que a gente tem. (PE008).

Olha se você quer entrar para pós-graduação será sempre uma coisa a mais. No fim você acha que ou renuncia a uma outra coisa, porque você não vai ter benefício nenhum. É uma sobrecarga de trabalho a mais e você pensa que o próprio programa não se preocupa muito em nos dar condições, eles não falam sobre a inserção, mas a cobrança é igual desde que você publique principalmente. (PE009).

Destaca-se que a jornada dos professores entrevistados designada no vínculo de trabalho é de 40 horas/semanais, pois todos pertencem ao regime de trabalho dedicação exclusiva. Entretanto, a inserção na pós-graduação não é um condicionante obrigatório dentro de suas atribuições docentes. Nesse caso, a pós-graduação por si só representa sobretrabalho, conforme destaca o(a) entrevistado(a) PE002. E esse sobretrabalho na pós-graduação se dá muito contingenciado em um produto específico: a publicação.

A publicação é a principal medida de excelência e é o elemento de interesse do capital, que é penetrado pela lógica produtiva no trabalho docente universitário. A publicação exerce, sobre os docentes, uma medida, uma régua, e eles passam a ser medidos pelos artigos que publicam. Contudo, uma publicação é fruto de um processo de pesquisa, geralmente, longo que apresenta um dispêndio de tempo de difícil mensuração.

Isso evidencia inclusive na resposta do(a) entrevistado(a) PE006, quando indagado sobre o tempo de dedicação à pós-graduação dentro da sua jornada de trabalho.

É difícil porque muitas atividades são misturadas. A pesquisa, por exemplo, ela está na pós-graduação, mas não é só pós-graduação. Estou escrevendo um artigo que é uma das coisas que demanda tempo. Fazer pesquisa e preparar publicações é algo que vai ser computado na pós-graduação. Então vai ser importante, mas que eu não considero como uma atividade estritamente da pós-graduação, por isso que eu tenho dificuldade de dizer este percentual. Se incluir a pesquisa eu diria que é 50%, se eu incluir apenas as atividades burocráticas de orientação da pós-graduação eu diria 25%. Mas poderia colocar 1/3 porque tem também a atividade participação em bancas que é bem cansativa. Se incluir tudo, 50%, se a pesquisa ficar de fora 30%. (PE006)

O(a) PE006 nos apresenta uma reflexão reveladora sobre o trabalho docente na PG ao argumentar como as atividades estão entrelaçadas e, portanto, se torna difícil separá-las e identificar o que provoca a sobrecarga de trabalho. Essa ponderação é

estimulante e requer maior aprofundamento, que poderá ser empreendido em trabalhos futuros.

Ainda assim, é possível identificar a centralidade da produção científica no aspecto publicação de artigos no âmbito do trabalho na pós-graduação como foi destacado pelo(a) entrevistado(a) PE008, que também chama a atenção para a escassez de tempos, o permanente aumento e mudanças das regras e exigências, além das cobranças e sanções.

Para os professores, estão sempre aumentando as exigências. Artigo, é o centro de tudo. O centro é a publicação de artigos em determinadas revistas Qualis A. Mudam determinadas regras a todo momento. Tem um grupo de professores para acompanhar, se o professor não está publicando determinado número de artigo, ele é chamado para conversar. O descredenciamento do professor também acontece e tem acontecido com mais frequência, porque arrocha a regra. Exige-se mais e os professores são descredenciados do programa e só podem voltar quando cumprem as exigências e têm que começar de novo, como se estivessem entrando de novo. (PE008).

Não foi cobrado de ninguém como foi cobrado como na nossa geração. Analisando os parâmetros anteriores, nós fomos descascados mesmo, acho que eu tenho uma certa consciência. (PE009).

Diretamente, em tudo, tenho que ter tempo significativo dedicada pós-graduação, não posso atrasar, não posso chegar 10 minutos atrasado. O tempo de orientação é o tempo da qualificação. (PE009).

A intensificação do trabalho ainda vem acompanhada do elemento constrangimento gradativo. No primeiro nível, a sanção é pelo modo *Stand by* (modo espera) que o(a) entrevistado(a) PE009 descreve a seguir, com o impedimento de abertura de vaga para novos alunos, e em nível terminal é o descredenciamento do Programa, quando o docente é convidado a se retirar, conforme descreve o(a) entrevistado(a) PE001.

Os riscos e as sanções são evidenciados como o recurso destinado a punir aqueles não atendem os requisitos necessários para manutenção na pós-graduação. Sair da PG pode representar uma libertação.

O risco é o descredenciamento. O meu perfil não é o mesmo dos professores da minha área. Eu fiquei 2 anos sem publicar, e eu não pude oferecer vaga, isso me dói demais. Porque eu acho que a demanda é gigante e isso foi um coisa ruim. Eu fico querendo (oferecer vaga) pois eu vejo tanta gente capaz precisando e a formação de professor para o ensino superior no Brasil é urgente, a gente sabe disso. (PE009).

Apesar de fazermos às críticas as avaliações, da forma como elas são feitas, a gente vê se cumprir no programa de pós-graduação esse ritual das avaliações dos programas e referendar isso na medida em que se pressiona professores e estudantes o tempo todo. Não são só os professores, são os professores e estudantes, em relação aos prazos. Em relação ao prazo de bolsista de mestrado que é menor, são 24 meses. Em relação à produção do docente que ele tem que manter, se ele não mantém, ele pode ficar de “castigo”, numa função de

colaborador. Se ele não recuperar a produção ele é convidado a se retirar. Algo muito duro se você pensar no esforço que cada docente faz para estar na pós e nas dificuldades que se tem com essa exigência de publicação. As revistas não são ágeis, a gente sabe que acaba um projeto escreve um artigo ou dois sobre a pesquisa, mas você leva um ano, um ano e meio para poder publicar. No entanto você tem um período que era de 2 anos, depois passou para 3 anos, em que você era avaliado no programa e você precisava ter produção. Às vezes você estava com o artigo tramitando para poder publicar, mas não tinha a produção requerida. (PE001).

A grande vantagem de eu sair da pós é que agora eu posso escrever no meu ritmo. (PE003).

A representação do tempo dedicado à pós-graduação foi um dos elementos substanciais para análise da intensificação do trabalho docente nesse nível de ensino. Quando solicitado aos docentes que representassem em sua jornada de 40 horas de trabalho, o percentual dedicado à pós-graduação, as respostas ilustram esse processo de intensificação. O(a) entrevistado(a) PE003 afirma categoricamente que dedica “20 horas para a pós”, a metade de sua carga horária contratual. Essa percepção é seguida por outros colegas

Eu acho que estaria entre a metade e 2/3, porque é uma coisa que tomam muito tempo, por exemplo, a orientação, especialmente de pós-graduação. Eu tenho uma tradição desde que eu entrei, tenho muitos orientandos simultâneos, e não é orientação nominal. Eu acompanho realmente os trabalhos. Eu deixo de estudar alguma coisa que eu estou precisando, que eu estou querendo para ler o capítulo (do aluno). Então eu diria que seria no mínimo “metade da pizza”, provavelmente um pouco mais. (PE004).

Outro ponto na minha jornada de 40 horas é a própria pesquisa. Dentro dos critérios administrativos da pesquisa, eles também não são equilibrados, porque é muito difícil você aferir a quantidade de horas que um pesquisador. O que acontece é que esse tempo de pesquisa invade o seu tempo privado e o custo disso é socialmente, físico e mental (PE002).

De um quinto a um quarto. Isso é o ideal, porque é difícil eu fazer a conta com 40 horas (PE010).

Destaca-se a afirmação do(a) entrevistado(a) PE010 ao afirmar a dificuldade de fazer a conta com a jornada contratual, 40 horas, pois a extensão de jornada já não é comum, é obrigatória para dar conta de tantas demandas. Essa constatação não é uma exceção. Teixeira, Marqueze e Moreno ressaltam que

O prolongamento das horas de trabalho é aparentemente deliberado pelo docente, mas oculta a precarização e intensificação do trabalho a que os professores, tanto de universidades quanto do ensino básico, têm sido submetidos nos últimos anos pelas políticas públicas que mercantilizam a educação no Brasil. (TEIXEIRA; MARQUEZE; MORENO, 2020, p. 9).

A busca pela excelência como reflexo de qualidade tem normalizado o produtivismo na universidade, em especial, na pós-graduação. Incorpora-se intensas cargas de trabalho e acúmulo de atividades em um processo extremamente competitivo de avaliação classificatória, em que é preciso se mostrar melhor e mais produtivo a todo momento, enquanto a régua das métricas só sobe.

Maués (2010) chama de “servidão voluntária” esse processo em que os professores autointensificam o trabalho para que no procedimento de avaliação comparativo, sejam reconhecidos e destacados como professores diferenciados. Contrariamente, os depoimentos colhidos neste estudo destacam muito mais a vinculação a nova cultura acadêmica (NAIDORF, 2005) em função de um projeto de inclusão social ao permitir acesso e expansão na pós-graduação, reconhecimento do seu trabalho e difusão do conhecimento.

Quando Dal Rosso (2008) define que a intensificação supõe maior esforço, engajamento superior e maior gasto de energia para dar conta do *plus*, podemos inferir que a própria inserção e permanência na pós-graduação por si só contempla esse *plus* por não ser uma atribuição obrigatória, como bem destacou o(a) entrevistado(a) PE002 ao denominar a pós-graduação de sobretrabalho.

Os dois processos, produtividade e intensificação estão imbricados e são fruto de uma mesma lógica de supressão e precarização do trabalho, ainda que reservem cada qual as suas particularidades. Todavia, na pós-graduação, a intensificação do trabalho tem-se dado via produtividade.

Vale lembrar que o trabalho docente na pós-graduação também está imerso nas relações de trabalho capitalista e, nesse sentido, a intensificação do trabalho docente na pós-graduação pode ser observada sob o prisma da relação tempo x produto x valor a fim de se reproduzir e gerar mais-valia de maneira mais intensa, delimitando a associação entre o tempo e a intensificação do trabalho.

Esse fenômeno se expande de forma mais profunda com a crise do capital iniciada na década de 1970, que se reflete no Brasil nos anos de 1980 e 1990, e se faz sentir com mais profundidade a partir de 2014, propiciando significativas mudanças implementadas em face das reformas estruturais na área de educação, sobretudo a educação superior. E a pós-graduação representa a ponta de lança para tornar as IES públicas um espaço fecundo para a exploração dos capitais.



A produtividade na pós-graduação é historicamente mensurada. Registros do recredenciamento do PPGE/UFMG nos anos de 1980 descrevem e contabilizam as produções dos seus professores, contudo o que se observa é que ao longo do tempo a quantidade esperada de produtos em um mesmo espaço de tempo aumentou e, por isso, pode-se inferir um processo de produtividade que instaura o fenômeno mundialmente discutido do produtivismo acadêmico.

Os critérios de inserção e permanência dos docentes na pós-graduação desencadeiam a produtividade quando os produtos frutos da sua atividade laboral começam a ser quantificados e a expectativa/requisitos sobre o número de produtos se torna crescente. Ao passo que produz o processo de intensificação do trabalho, pois essa produção ainda precisa contemplar níveis cada vez mais altos para se enquadrar nas classificações exigidas. Um ciclo vicioso que aponta para o esgotamento dos docentes, de sua carreira, de seu estatuto. Ora, esse ciclo só pode ser compreendido quando se captura o modelo dual de universidade que se tem buscado consolidar em nível mundial, sendo a UCM para os países de capitalismo central, e o modelo diferenciado previsto para os países dependentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de investigação desta tese teve como objetivo desvelar as concepções de excelência na pós-graduação assumidas nos diferentes níveis (internacional: organismos internacionais e *rankings* da educação superior; nacional: CAPES e CNPq; institucional: UFMG e local: PPGE/UFMG) e compreender as implicações que tais acepções acarretaram para o trabalho dos docentes do PPGE/UFMG.

O pressuposto inicial versava sobre uma lógica perversa de avaliação da PG condicionada ao financiamento que sob o discurso do reconhecimento da qualidade e, ao mesmo tempo, implementava padrões de eficiência e produtividade na atividade docente, ao passo que responsabilizava majoritariamente os docentes pela classificação dos PPG.

Para tanto, buscou-se compreender as implicações da lógica da excelência para o trabalho docente, que pareciam evidentes e anunciadas, mas ainda pouco exploradas enquanto efeitos para o trabalho docente na PG, a partir da percepção dos próprios sujeitos docentes, como também de identificar como o PPGE/UFMG respondeu e se organizou para atender as exigências da excelência e se manter dentro do PROEX, destacando as singularidades do PPGE/UFMG nesse processo.

A análise empreendida concentrou-se, inicialmente, na compreensão da institucionalização e consolidação da PG e, posteriormente, na sua consubstanciação como política no âmbito do SNPG. A “reinvenção da PG” no Brasil se deu com a Reforma Universitária de 1968, durante o regime militar.

O objetivo, naquele momento, versava sobre o desenvolvimento tecnológico e econômico do país, a disputa do mercado internacional e a formação de uma classe intelectual diferenciada. Nesse contexto, teve importante papel a publicação do Parecer nº 977/1965 da CES do CFE, o Parecer Sucupira, cujo objetivo foi definir a natureza, os fins, regulamentar e normatizar a pós-graduação.

Para consolidação do SNPG, a implementação de PNPG foram importantes instrumentos estratégicos de gestão e alinhamento do projeto pretendido para este nível de educação. Os primeiros 3 PNPG, o I PNPG (1975-1979), o II PNPG (1982-1985) e o III PNPG (1986-1989) guiaram em torno da institucionalização e expansão da PG no país. Já IV PNPG (2005-2010) teve foco na consolidação e o V PNPG (2011-2020) destacou

o paradigma da internacionalização e da excelência como elementos de diferenciação das Instituições e dos PPG.

A avaliação sistemática da PG iniciou em 1976 em caráter de teste e, a partir de 1978, com regularidade, padrão e metodologia assumidos. O processo foi atrelado ao desenvolvimento e a qualidade da PG. A CAPES foi sua propulsora desde o início. Com o passar dos anos, o processo de avaliação da PG foi se aprimorando, atualmente a escala avaliativa confere conceitos de 1 a 7 aos PPG, sendo que as notas 6 e 7 configuram um Programa de Excelência Acadêmica.

No bojo das diretrizes dos PNPG e da Reforma Universitária do governo Lula, foi criado o PROEX para destacar a excelência dos PPG que apresentavam os melhores desempenhos no processo avaliativo. Com o PROEX vinculou-se a distinção de recursos a classificação dos PPG com a justificativa de que a PG já havia alcançado um crescimento expressivo nesse momento e, então, era necessário diferenciá-la. Com isso, o Programa aprofundou a hierarquização já estabelecida na avaliação da PG, graduando áreas do conhecimento, PPG e docentes; criando condicionantes para a inserção e permanência de docentes nos PPG e impetrando critérios cada vez mais rígidos para classificação.

A criação do PROEX se deu em um novo contexto de Reforma Universitária do governo Lula que, sob o argumento da modernização da educação superior brasileira, visava expandi-la, promover a diversificação das IES e enxugar os gastos com a ES. A solução para esse conjunto de aspectos se deu como via proposta de captação de recursos pelas IES públicas junto a iniciativa privada, expansão de vagas via educação a distância e a criação de Programas como o PROUNI, o REUNI e o SINAES, como aparato para garantir a qualidade dos cursos ofertados em nível de graduação.

O SNPG consolidou-se no âmbito da CAPES para indução e ampliação de PPG. Suas ações foram orientadas basicamente pelos PNPG para regular, avaliar e gerir o financiamento. Enquanto a avaliação da CAPES contou com o fortalecimento e refinamento de seus critérios e instrumentos, além de incorporar poderosas ferramentas para sustentação da dinâmica da diferenciação e da produtividade, pilares dessa racionalidade, com destaque para a plataforma *Lattes*, as bolsas PQ e o DGP.

As dimensões, indicadores e critérios da avaliação têm sido adaptados aos moldes gerenciais de maneira que possam atender as expectativas do mercado sobre a produção científica. As referências de qualidade construídas na avaliação em torno de 5 dimensões (proposta do programa; corpo docente; corpo discente; produção intelectual e inserção social) ainda contam com referência na natureza do campo acadêmico, mas que a cada parecer se afasta para dar lugar a outras métricas via mecanismos mais flexíveis voltados para mercantilização dos produtos e serviços da PG.

Na área da educação, os critérios que balizaram a avaliação no quadriênio 2013-2016 apontam evidências na centralidade do trabalho docente na avaliação. Ou seja, diretamente 50% da nota de um Programa diz respeito ao trabalho do professor, aferidas, sobretudo, nas dimensões do “corpo docente” e “produção intelectual”, mas indiretamente o índice é ainda maior, já que impactam a atividade docente.

Com todo esse aparato de controle, indução, diferenciação, hierarquização, estímulo a competitividade e exposição ficou cada vez mais evidente a aproximação com a lógica de mercado, a exemplo da valorização da quantidade, da competitividade, da celeridade e da aplicabilidade de resultados no mercado e que são ratificadas no PROEX, por exemplo, com o investimento diferenciado nas áreas prioritárias e a essencialidade colocada à internacionalização que está imersa em uma tendência de formação de um mercado global de educação superior.

Assinalou-se as transformações sofridas no trabalho docente na educação superior decorrente das reformas educativas e outras mudanças que incidiram sobre as condições de trabalho. Destaque é dado a intensificação e produtividade do trabalho, considerando que o trabalho docente também está imerso nas relações de trabalho capitalista e, nesse sentido, a intensificação do trabalho docente na pós-graduação pode ser observada sob o prisma da relação tempo x produto x valor a fim de se reproduzir e gerar mais-valia de maneira mais intensa, delimitando a associação entre o tempo e a intensificação do trabalho.

Esse fenômeno se expande de forma mais profunda com a crise do capital da década de 1970, que reflete no Brasil nos anos 1980 e 1990 propiciando significativas mudanças implementadas em face das Reformas Educacionais. Nesse cenário, a pós-graduação representa um projeto desenvolvimentista por meio da formação de pessoal de alto nível,

produção de conhecimento, ciência, tecnologia, desenvolvimento e inovação, elementos fundamentais para o desenvolvimento social e econômico do país.

Os dois processos, produtividade e intensificação estão imbricados e são fruto de uma mesma lógica de supressão e precarização do trabalho, ainda que reservem cada qual as suas particularidades. Todavia, na pós-graduação, a intensificação do trabalho tem-se dado via produtividade.

A excelência tem sido escalonada no contexto global. Ela parte da indução internacional promovida sobremaneira pelos OI via *rankings* da qualidade das instituições e incentivo à conformação das UCM. No nível nacional estabelece-se uma indução coativa, em especial, fomentada pela CAPES. Essa, por sua vez, é traduzida em diretrizes institucionais de planejamento e gestão no âmbito da UFMG. Já o PPGE/UFMG, em sua condição heterônoma, apropriou-se dos desígnios das duas instâncias anteriores e os traduziu em metas de desempenho e sanções para os docentes, aspectos que aprofundaram os índices de produtividade e a intensificação do trabalho docente.

Destaca-se que, para sustentar a excelência, o PPGE/UFMG aprofundou os parâmetros de produtividade, estabelecendo metas quantitativas de publicação/produção para seus docentes. Intensificou-se o trabalho ao estabelecer parâmetros para tais produtos via classificação das produções, exigindo maior esforço dos docentes para alcançar as metas estabelecidas, ainda mais em um cenário que incide na dinâmica editorial de periódicos acadêmicos, que parecem caminhar em tempos e prazos distintos aos da avaliação da pós-graduação, indicadores que não constam nas diretrizes nacionais.

Criou-se sanções para os docentes ditos “improdutivos”, aqueles que não cumprem as metas de produção, podendo, em última instância, expurgar o docente da pós-graduação. Criou uma categoria de docente: o docente colaborador, impedido de abrir vaga, fragmentando ainda mais o corpo de professores do PPGE/UFMG e colocando-os diante de uma sanção que pode criar amarras para alcance das próprias metas estabelecidas pelo Programa, já que os orientandos formam rede de colaboração com seus orientadores e, conforme determinado pelo próprio Programa, devem ter publicações em coautoria.

Regulamentou-se o trabalho voluntário no âmbito da pós-graduação, incentivando a continuidade de docentes após a aposentadoria. Uma medida complexa, pois de um lado os docentes sêniores tendem a ter uma carreira consolidada com vínculos internacionais

e redes de colaboração estabelecidos, elementos que são construídos ao longo da carreira. Por outro lado, esse tipo de vínculo cobre uma lacuna de quadros e incide restritivamente sobre o ingresso de novos docentes na Universidade e no próprio PPGE/UFMG. Só faltou implementar o corte remuneratório em função de não atingir as metas, bem aos moldes da organização do trabalho no capitalismo na atualidade em que o trabalhador recebe por produção, por peça.

No entanto, isso não é possível ainda, visto que os docentes não têm incrementos remuneratórios diretos por atuarem na pós-graduação. Contudo, vale lembrar a existência de projetos em curso de novas legislações ainda mais restritivas dos direitos trabalhistas no setor público, como é o caso da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 32/2020 que altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa e, se aprovada, poderá vir a estabelecer esse tipo de remuneração.

Os reflexos dessa tradução aparecem nos depoimentos dos docentes do PPGE/UFMG quando eles manifestam que se sentem compelidos a publicar; que se sentem pressionados diante das metas de produção. Isso é percebido em um contexto de prolongamento de horas de trabalho, devido a quantidade de demandas provenientes da pós-graduação, somadas às outras atividades derivadas nas distintas dimensões da atuação universitária.

Essas percepções se dão ao mesmo tempo em que os docentes associam a sua motivação para ingresso no Programa em torno das aspirações na carreira, do reconhecimento do trabalho realizado, da possibilidade de produção e socialização do conhecimento e da dimensão pedagógica na construção do conhecimento com os alunos.

O recorte temporal desta tese restringiu-se ao período 2004-2017. Contudo, a partir do ano de 2018, foi possível observar aspectos que tendem impetrar uma nova etapa da Reforma à Educação Superior, com vistas a acentuar e acelerar o processo de sua reestruturação pautada nos interesses do mercado. A aprovação do Future-se (Projeto de Lei nº 3076/2020) é exemplo disso, na medida em que visa a privatização das IFES para torná-las Organizações Sociais, ou seja, instituições com personalidade jurídica privada, com fins lucrativos. Além disso, na via da internacionalização, objetiva-se estreitar os laços das universidades públicas com a lógica do capital externo.

No quesito avaliação da PG, a CAPES induziu a discussão de um novo processo denominado de “avaliação multidimensional”, e suas principais ações tratam: da criação

e Revisão de Normas da Pós-Graduação *Stricto Sensu*; da Revisão da Ficha de Avaliação; Planejamento Estratégico da Pós-Graduação; da Autoavaliação; da Fusão de Programas e projetos de Cooperação entre Instituições. A aprovação das Portarias nº 68 e nº 80 pela CAPES também prometem grandes impactos, já que a primeira modifica a classificação das notas dos PPG e estabelece uma escala de conceitos e a segunda disciplina os princípios, os objetivos e os requisitos mínimos de composição e de funcionamento, de natureza procedimental, das Comissões de Avaliação destinadas às ações da Avaliação Quadrienal da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ambas aprovadas no ano de 2021.

No bojo desses indicativos também foram propostas mudanças no *Qualis*, visando a organização de um *Qualis* referência. Trata-se da premissa de que cada periódico recebe apenas uma classificação, que é atribuída à área principal de classificação do periódico e calculado por meio de índices bibliométricos de impacto.

Análises preliminares indicam a redução de periódicos no primeiro corte, *Qualis* A, o que implicará na classificação dos PPG no quesito produção intelectual qualificada e dos docentes no interior dos PPG, sobretudo aqueles que estabeleceram indicadores de desempenho baseados em publicações qualificadas.

No âmbito do PPGE/UFMG mudanças também foram observadas no sentido de aprofundar a produtividade e a fragilização do trabalho dos docentes do Programa. Destaca-se entre elas: 1) a revisão da Resolução de credenciamento e credenciamento de docentes (Resolução nº 01/2020), que aumentou o número de publicações qualificados (de 1 para 2) nos três anos anteriores à avaliação descredenciamentos ou credenciamento; 2) a sanção criada para o(a) docente que não demonstrar iniciativas de inserção internacional (“§ 3º É desejável que o docente demonstre iniciativas de inserção internacional”). Conforme texto do art. 6 “O docente permanente que não satisfizer as condições estipuladas no parágrafo terceiro do artigo quinto desta resolução continuará a integrar o corpo docente do Programa, caso tenha orientandos, mas não poderá ofertar novas vagas de mestrado ou doutorado por um período de três anos, ao final dos quais, passará por nova avaliação, conforme o que prescreve o artigo quinto desta resolução”. Apesar do texto afirmar tratar-se de uma condição “desejável”, a sua não realização implicação em sanção.

Portanto, a tese de que *a excelência sob a égide da qualidade tem sido orientada pela política nacional de pós-graduação aprofundada com reforma universitária*

*instituída a partir de 2004 e desenvolvida por meio da avaliação da CAPES sobre a PG. Com ela, implementa-se, sob os desígnios da eficiência e da produtividade, um novo modo de estruturação e controle do trabalho docente, o que ocasiona implicações diversas, sobretudo a intensificação e a seletividade dos professores. No PPGE/UFMG, esse processo se expressou em um movimento de expansão, aumento da produtividade, intensificação do trabalho, fragmentação da categoria e seletividade entre os docentes são apenas considerações iniciais de um processo que tende a se aprofundar velozmente.*

Desvelar os sentidos da excelência acadêmica implica compreender a qual projeto de sociedade e educação ela se vincula. Constatar seu valor aferido em métricas majoritariamente quantitativas, amparadas na produtividade do conhecimento, pela via da exploração do trabalho em níveis mais intensos já indica a feição a um modelo de economia do conhecimento e comercialização das faculdades intelectuais dos trabalhadores do campo acadêmico-científico. A aderência a esse modelo assenta implicações de diversas ordens.

No contexto brasileiro, a excelência acadêmica fere o projeto de universidade enquanto espaço de formação, seu papel social e sua consolidação como instituição pública, democrática, autônoma e inclusiva. Fere a epistemologia do campo acadêmico-científico e a noção de produção do conhecimento, que dá lugar a produção de pesquisa, um produto para consumo rápido.

Na área da Educação, imersa nas Ciências Humanas, que historicamente ocupou lugar de prestígio secundarizado no campo científico e tampouco é definida como área prioritária na regulação da educação superior, a marginalização fica mais evidente no PROEX, com a divisão dos grupos de áreas do conhecimento e, no momento presente, sofre constantes ofensivas em relação à sua autonomia, à importância, à legitimidade, à relevância social, à capacidade de produção de conhecimento desinteressado, de gestão democrática e retorno dos investimentos, entre outros.

A natureza do trabalho docente está profundamente afetada, a intelectualidade e a reflexão vêm dando lugar a produção científica e da formação em massa, similar a linha de produção fordista. A dimensão formativa e pedagógica da pós-graduação se esvazia, a formação integral e humana perde lugar.

Sabe-se, contudo, que as vias de controle são duras e impositivas, mas ainda assim é necessário buscar uma saída. O PPGE/UFMG, sendo o maior PPG em Educação do



Brasil, que tem o conhecimento e a inclusão social como propósitos registrados na sua identidade, que é analítico das mazelas educacionais, pode ocupar importante papel ao fomentar a discussão aqui retratada pela via crítica com seus professores e pós-graduandos, notabilizando os desdobramentos dessa conformação e atuando pela superação da lógica engendrada em condição heterônoma.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico**. Porto: Edições Asa, 2005. (Coleção em foco).

ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. 2017. 213 f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, 2017

ALMEIDA, Sandra. Uma Universidade do e para o seu tempo. Reitora da UFMG analisa o legado da reforma de 1968 e os desafios que a instituição enfrenta. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte. 28 nov. 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/uma-universidade-do-e-para-o-seu-tempo>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

APPLE, Michael. **Maestros y textos: una economia politica de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós, 1989.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, *online*, v. 18, n. 69, p. 647-668, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400002>. Acesso em: 7 set. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400002>.

ARAUJO, Wanderson Pereira. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise na perspectiva da ontologia do ser social**. 2018. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

AVELLAR, Ana Paula Macedo de. Metodologias de avaliação de políticas tecnológicas: uma resenha a partir de experiências internacionais. **Cepal**. Relatório de pesquisa Cepal, Chile, 2005. Disponível em: <http://www.eclac.org/ddpe/noticias/paginas/6/23736/DocAvellar.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522>. Acesso em: 12 set. 2020. DOI: 10.22348/riesup.v1i1.7371.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 783-803, 1 dez. 2016.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/68576>. Acesso em: 7 set. 2021.  
DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68576>.

AZEVEDO, Mário; OLIVEIRA, João. Internacionalização da educação superior e avaliação da qualidade da pós-graduação: riscos e perspectivas no Brasil e no Reino Unido. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e15166, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.15166>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011,

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012.

BATTERBURY, Simon; BYRNE, Jason. Austrália: recuperando a universidade pública? **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 63, p. 30-39, 2019. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/3482-revista-n-63-novembro-2019>. Acesso em: 20 de junho de 2021

BERNARDO, Marcia Hespagnol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 26, número especial, p. 129-139, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar e morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 28, 53-69, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.

BOAVENTURA, Michel; BOSON, Karina; SILVA, Ana Paula Couto da; VELOSO, Adriano; MEIRA JÚNIORq, Wagner. Caracterização Temporal das Redes de Colaboração Científica nas Universidades Brasileiras: Anos 2000-2013. In: BRAZILIAN WORKSHOP ON SOCIAL NETWORK ANALYSIS AND MINING (BRASNAM), 3., 2014, Brasília. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2014 . p. 9-20. ISSN 2595-6094.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, , v.15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BOSI, Antônio de Pádua. (2019). Saúde, Trabalho Docente e Pós-Graduação no Brasil, 1980-2017. **Revista Da Anpoll**, v. 1, n. 50, 243-251, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i51.1314>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BRASIL. I Plano nacional de pós-graduação (1975-1979). Disponível em: <http://capes.gov.br/sobre-acapes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. II Plano nacional de pós-graduação (1982-1985). Disponível em: <http://capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. III Plano nacional de pós-graduação (1986-1989). Disponível em: <http://capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL, Lei nº 8.112, 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 abr. 1991.

BRASIL. Presidência da República – Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004b.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004c.

BRASIL. IV Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010). Disponível em: [http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2\\_3\\_mar2005\\_/185\\_198\\_plano\\_nacional\\_posgraduacao\\_2205\\_2010.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_3_mar2005_/185_198_plano_nacional_posgraduacao_2205_2010.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Brasília, maio 2005. [2ª versão].

BRASIL. **Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 34, de 30 de maio de 2006a – Regulamento do Programa de Excelência Acadêmica – PROEX.

BRASIL. MCT. **3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: síntese das conclusões e recomendações**. Carlos Alberto Aragão de Carvalho Filho (org.). Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia; Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (2006b).

BRASIL. MCT. **Documento Síntese: Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação (PACTI 2007-2010)**. Brasília: MCT, 2007.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: MCT/CGEE, 2010.

BRASIL. V Plano nacional de pós-graduação (2011-2020). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações**. Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015: Balanço das Atividades Estruturantes 2011. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/218981.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Excelência Acadêmica – Proex. Relatório de Avaliação Trienal 2013 (triênio 2010/2012) – Comissão de Área da Educação, Brasília: Capes, 2013.

BRASIL. **Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações**. Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2022. Disponível em: <https://goo.gl/SzMcJt>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **CAPE**S. Programa Institucional de Internacionalização – CAPES–PrInt. 07 Novembro, 2017. Portal da CAPES. Extraído de <https://www.capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-e-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em 11 novembro 2019.

BRASIL. **CAPE**S. PrInt: instituições selecionadas iniciam execução de projetos de internacionalização. InfoCAPES, dez. 2018. Brasília: CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-edicao-2-dezembro-2018>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. **CAPE**S. Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – 10/10/2018. Brasília: CAPES, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Superior 2019: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: 5 nov. 2020.

PEREIRA Luiz Carlos Bresser. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo. Editora 34, 1996.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: PEREIRA, Luis Carlos Bresser Bresser; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, reforma do estado e educação. *In*: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FRANÇA, Carlos Marshal; GONÇALVES, Armando. Tendências dos rankings acadêmicos de abrangência nacional de países do espaço ibero-americano: os rankings dos jornais El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile), Folha de São Paulo (Brasil), Reforma (México) e El Universal (México). **EccoS**, São Paulo, n. 44, p. 117-141. set./dez. 2017.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, online, v. 27, n. 96, p.

979-1000, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>. Acesso em: 11 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>.

CARVALHO, Eliane Souza de; REAL, Giselle Cristina Martins. A produção intelectual sobre Qualis Periódicos na área de Educação: um diálogo com as pesquisas acadêmicas (2008-2018). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, *online*, v. 29, n. 112, p. 595-617, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902397>. Acesso em: 31 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902397>.

CASSIOLATO, José Eduardo. A economia do conhecimento e as novas políticas industriais e tecnológicas. *In*: LASTRES, Helena. M. M.; ALBAGLI, Sarita. (org.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CASTANHEIRA, Nelson Pereira. **Estatística aplicada a todos os níveis**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes 1998.

CATANI, Afrânio Mendes, HEY, Ana Paula e GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, *online*, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>. Acesso em: 11 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CORRÊA, Niuza Vieira. **Avaliação das estratégias da gestão da Pós-Graduação a partir do Programa de Excelência Acadêmica (Proex)**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio da. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA F. Luciano Mendes; VEIGA, Cinthya Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-201.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE MARI, Cezar Luiz. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990**: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **The Age of discontinuities**. Londres: Transaction Publications, 1969.

FALCON, Francisco J. Calazans. Depoimento: a pós-graduação como objeto histórico. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 118-133, 1999. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/13247>. Acesso em: 8 dez. 2015. Acesso em: 16 jul. 2019.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1990.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. *In*: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, *online*, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 4 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 109, p. 43- 66, mar. 2000.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da Capes e Gestão de programa de excelência na área de educação**. Orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Modernas, 1989.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, *online*, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

ILAESE. **Boletim de conjuntura econômica**. ILAESE: Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://ilaese.org.br/wp-content/uploads/2019/07/panorama-economico.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

KATSUMORI, Makoto. Crise da academia japonesa, novo sistema de governança e ataque às ciências humanas. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 63, p. 44-47, 2019. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/3482-revista-n-63-novembro-2019>. Acesso em: 1 mar. 2022.

KNIGHT, Jane. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. *In*: DE WIT, Hans *et al.* **Higher Education in Latin America: The International Dimension**. Washington: World Bank, 2005b. p. 1-38. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7428/343530PAPER0LA1010FFICIAL0USE0ONLY1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LEAL, Rafaela Godinho. **Dispositivo de inovação no Ensino Superior**: a produção do *Docentis Innovatus* e *Discipulus Iacto*. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64. 2009.

MACHADO, Antônio Berto. **Arqueografia da docência universitária**. 1999. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MACIEL, Osvaldo de Oliveira. Trabalhando a luta, construindo a história. **Universidade e Sociedade, S.l.**, v. 1, n. 1, p. 68-75, fev. 1991.

MAIA, Fernanda Landolfi. **O paradoxo da intensificação**: uma análise do trabalho dos professores de Ensino Superior Público Federal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, *online*, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>. Acesso em: 16 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, *online*, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, *online*, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300006>. Acesso em: 11 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300006>.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellaria; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (UFMG), 2010. [1 CD-ROM].

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Pago**: um retrato sem retoques. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. (Livro I, v. 1.)

MARX, Karl. **Teorias da Mais-Valia, História Crítica do Pensamento Econômico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (v. 1).

MAUÉS, Olgaíses. Trabalho docente na Educação Superior. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (UFMG), 2010a.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 141-160, 2010b. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400007>. Acesso em: 2 ago. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400007>.



MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. (2017). Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, *online*, v. 40, n. 3, p. 333-342, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28999>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTE, Emerson Duarte. Reforma universitária de 1968 e a gênese da carreira docente do magistério superior federal. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, p. 833- 848, 2016.

MOVIMENTO Sindical Docente: História e Crise. Revista Universidade Rural. **Apufsc**, Série Ciências Humanas, v. 22, n. 2, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2009/04/16/movimento-sindical-docente-historia-e-crise/>. Acesso em: 1 mar. 2022.

NAIDORF, Judith. La privatización del conocimiento público en universidades públicas. **Biblioteca Virtual**, p. 101-161, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Naidorf.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

OLIVEIRA, Cyntia Sandes. **A internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da ação da CAPES**: a cocriação do programa CAPES-PrInt. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condição de Trabalho Docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellaria; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (UFMG), 2010. [CD-ROM].

ORDORIKÁ, Imanol; RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. **Perfiles Educativos**, v. 32, n. 129, p. 8-22, 2010.

OTRANTO. Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. **29ª Reunião Anual da Anped**, 2006.

PARASKEVA, João M. Capitalismo Acadêmico em Portugal “Tandem Abvtere Patientia Nostra?”. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 40. Pelotas, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2114>. Acesso em: 1 mar. 2022.

PAULA, Ana Paula Paes. de. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, jan-mar, p.36-49, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>. Acesso em: 1 mar. 2022.

PEREIRA, Noadia Munhoz; PREVITALI, Fabiane Santana. Os impactos das reformas educacionais brasileiras no trabalho docente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em Minas Gerais. **Simbiótica – Revista Eletrônica**, v. 5, n. 1, 75-89, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v5i1.20500>. Acesso em: 1 mar. 2022.

POLONIAL, Juscelino Martins. **A intensificação do trabalho docente no ensino superior público federal: o caso da Universidade Federal de Goiás (1996-2012)**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 01/2004 Modifica a Resolução 01/2016 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG**. Belo Horizonte, 2004.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social**. Belo Horizonte, 2005.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 02/2006 Modifica a Resolução 01/2004 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG**. Belo Horizonte, 2006.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 01/2007. Institui a Comissão de Acompanhamento e Autoavaliação, define suas atribuições e regulamenta os processos de acompanhamento e autoavaliação do programa e de credenciamento de docentes**. Belo Horizonte, 2007.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social**. Belo Horizonte, 2008a.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 01/2008 Modifica a Resolução 02/2006 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG**. Belo Horizonte, 2008b.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social**. Belo Horizonte, 2010a.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 02/2010 Modifica a Resolução 01/2008 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG**. Belo Horizonte, 2010b.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social**. Belo Horizonte, 2011a.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 03/2011 Modifica a Resolução 02/2010 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG**. Belo Horizonte, 2011b.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social**. Belo Horizonte, 2013.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação**: conhecimento e inclusão social. Belo Horizonte, 2014a.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 01/2014 Modifica a Resolução 03/2011 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação**: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2014b.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 01/2016 Modifica a Resolução 01/2014 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação**: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 01/2017 Modifica a Resolução 01/2016 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação**: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2017.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 01/2020 Modifica a Resolução 01/2017 que regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação**: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2020.

PROTETTI, Fernando Henrique. Trabalho docente na pós-graduação: intensificação e delinquência acadêmica. *In: Anais da Anped Sudeste 2014*. São João Del Rei, 2014. p. 1-10.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. *In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (org.). Ensino Superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 128.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Educação & Sociedade**, *online*, v. 39, n. 145, pp. 946-961, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018205173>. Acesso em: 9 ago. 2021 DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018205173>.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos e LEDA, Denise Bessa. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, *online*, v. 32, n. 4, p. 97-117, 2016. Acesso em: 2 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161707>. Acesso em: 1 mar. 2021 DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161707>.

RIZO, Felipe Martinez. Los rankings de universidades: una visión crítica. **Revista de la Educación Superior**. México, v. 40, n. 157, p. 77-97, 2010.

SACOMANO, José Benedito *et al* (org.). **Indústria 4.0 conceitos e fundamentos**. São Paulo, Blucher, 2018.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Revista Educação e Realidade**, *online*, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, *online*, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **A Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/usp70.htm>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. **Desempenho e controle na reforma administrativa**: texto para discussão, n. 8. Brasília: MARE/ENAP, 1996. p. 1-15.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, *online*, v. 13, n. 47, p. 149-168, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200003>. Acesso em: 23 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200003>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A política de pós-graduação no Brasil**: avaliando a avaliação, 2003. *In*: 26ª Reunião Anual da ANPED, 5 a 8 de Outubro de 2003, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil – Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. *In*: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008. p. 137-165.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *In*: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Dilemas da pós-graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 133-176.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR., João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. [CD-ROOM]. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=336>.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil** – reforma do estado e mudança na produção. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, 2001. (v. 1).

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The New Brazilian University**: a busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 6, 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, KATO, Fabíola Bouth Grello; EWERTON, José Augusto. Americanismo, O novo marco de Ciência, Tecnologia e Inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. **EccoS – Revista Científica**, *online*, v. 47, p. 171-193, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.10757>. Acesso em: 23 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.10757>.

SILVA, Nathália Delgado Bueno da. **Programas de Excelência na Pós-Graduação Em Educação**: Modelos em Análise. 2021. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry. **Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. **Organization**, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic Capitalism and the New Economy: Market, State and Higher Education**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic Capitalism and the New Economy**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

SOMERS, P.; DAVIS, C.; FRY, J.; JASINSKI, L.; LEE, E. Capitalismo acadêmico e universidade empresarial: algumas perspectivas das Américas. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 21-42, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13088>. Acesso em: 12 set. 2020. DOI: 10.18593/r.v43i1.13088.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; SOUZA, Gizele de; BRUEL, Ana Lorena; FERRAZ, Marcos Alexandre. Qualis: a construção de um indicador para os periódicos na área da Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SOUZA, Juliana de Fátima. **Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais**. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018a.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio. Universidades de classe mundial e a ideologia da excelência. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 241-258, maio/ago. 2018b.

THIENGO, Lara. Carlette; BIANCHETTI, Lucídio; DE MARI, Cezar Luiz. A obsessão pela excelência: universidades de classe mundial no Brasil? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 716-745, 2018c. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652528>. Acesso em: 26 ago. 2021. DOI: 10.20396/riesup.v4i3.8652528.

TRAGTENBERG, Maurício. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo, 1979.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.

UNIVERSIDADE Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/gestao/plano-de-desenvolvimento-institucional>

UNIVERSIDADE Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/gestao/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 10 dez. 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Minas Gerais. **Resolução complementar no 02/2017, de 4 de julho de 2017**. Aprova as Normas Gerais de Pós-Graduação da UFMG. Disponível em: [https://www.ufmg.br/prpg/categoria\\_legislacao/legislacao-especifica-ufmg/](https://www.ufmg.br/prpg/categoria_legislacao/legislacao-especifica-ufmg/)

UNIVERSIDADE Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/gestao/plano-de-desenvolvimento-institucional> . Acesso em: 10 dez. 2018.

VALMORBIDA, Sandra Mara Iesbik; CARDOSO, Thuine Lopes e ENSSLIN, Sandra Rolim. Rankings Universitários: Análise dos Indicadores Utilizados. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/13352>. Acesso em: 17 jan. 2020.

VICO, Eva Aladro. Complutense de Madri e “Manifesto Acadêmico”, traços comuns da crise global no ensino superior. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 63, p. 48-52, 2019. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/3482-revista-n-63-novembro-2019>. Acesso em: 1 mar. 2020.

VIEIRA, Emília Peixoto. A regulamentação do trabalho docente superior posta na Reforma Universitária dos anos de 1960. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 1, p. 59-67, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.26871>. Acesso em: 1 mar. 2020.

WASSEM, Joyce. **A Excelência nos Programas de Pós-Graduação em Educação: visão de coordenadores**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

WATERMEYER, Richard. Ativismo contra amargura no Reino Unido, bem além do “Marco de Excelência na Pesquisa” (REF). **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 63, p. 40-43, 2019. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/3482-revista-n-63-novembro-2019>. Acesso em: 1 mar. 2020.

WORLD BANK. **Higher Education: The lessons of Experience**. Washington: The World Bank Group, 1994.

## APÊNDICE

### Roteiro de entrevista

- 1) Significados e Percepções sobre a excelência
- 2) Trabalho na PG de excelência
- 3) Trabalho Docente e PG

1) Solicitar ao entrevistado que faça uma breve apresentação da sua inserção no PPGE. Quando entrou. Como?

#### **. Significados da excelência**

2) Para você, o que significa a excelência na pós-graduação?

*Quais os elementos em sua opinião são determinantes para a construção dessa excelência?*

*No processo avaliativo, a excelência é determinada pela nota conferida ao PPG por meio da avaliação da Capes. Você conhece o processo de avaliação, os critérios e indicadores avaliados? Na sua opinião esses indicadores são compatíveis com uma PG de qualidade?*

*Nesses 15 anos desde a implementação do PROEX, você observou mudanças no PPGE? Quais?*

#### **. Trabalho na PG de excelência**

3) Fazer parte de PPG de excelência influencia suas atividades? Como?

4) Você considera que a avaliação da PG influencia seu trabalho em alguma medida?

5) Você observa alguma relação entre o seu trabalho e os indicadores da excelência acadêmica?

6) Considera que o trabalho do professor ajuda/influencia nesse processo? De que forma?

7) Houve alguma ação no Programa com vistas a avaliação e os quesitos avaliados pela Capes?

#### **. Trabalho Docente e PG**

##### **Representação do tempo**

Se você fosse representar o tempo despendido com a pós-graduação na sua jornada semanal de trabalho – 40 horas, como seria? (Descrever)

##### **Carreira e salário**

Você observa relação entre a pós-graduação, a excelência, sua carreira profissional e remuneração?