

# A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico

## Postgraduate and research in Brazil: regulation and reconfiguration processes of academic work formation and production

## El Posgrado y la investigación en Brasil: procesos de regulación y de reconfiguración de la formación y de la producción del trabajo académico

João Ferreira de Oliveira\*

**Resumo:** Este texto analisa alguns dos processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico no Brasil. Examina-se, inicialmente, o contexto e o sentido da produção do conhecimento em tempos de acumulação flexível, assim como o atual panorama da Pós-Graduação no país. Busca-se compreender o modo como as políticas públicas na área, particularmente as ações de avaliação e fomento, e o novo *modus operandi* da organização da Pós-Graduação e da pesquisa vêm reconfigurando a produção do trabalho docente e discente no interior dos programas, especialmente na área de educação. Procura-se evidenciar, sobretudo, o papel das agências de fomento e de avaliação, cada vez mais comprometidas com uma visão de expansão que impulsiona a produção do conhecimento associada às demandas econômico-produtivas, em detrimento de um projeto formativo consistente, que resulte em avanços significativos na produção e na divulgação do conhecimento nas diferentes áreas.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação. Regulação. Trabalho acadêmico.

**Abstract:** This text analyses some of the processes of formation and production regulation and reconfiguration of the scholarly work in Brazil. Initially we examine the context and meaning of knowledge production in times of flexible accumulation, as well as the current landscape of Postgraduate in education in the country. We seek to understand how public policies in the area, particularly the actions of evaluation and promotion, and the new *modus operandi* of the Postgraduate study and research

---

\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: <joao.jferreira@gmail.com>

organization have been reconfiguring the work production of teaching and students within the programs, especially in education. Above all, we seek to highlight the role of promotion and evaluation agencies, increasingly committed to a vision of expansion that drives the production of knowledge associated with demands of economic-productivity, rather than a consistent formative project that would result in a significant advancement in the production and dissemination of knowledge in the different areas.

**Keywords:** Postgraduate. Regulation. Academic work.

**Resumen:** En este texto se analizan algunos de los procesos de regulación y de reconfiguración de la formación y de la producción del trabajo académico en Brasil. Se examina, inicialmente, el contexto y el sentido de la producción del conocimiento en tiempos de acumulación flexible, así como el actual panorama del Posgrado en el país. Se busca comprender el modo como las políticas públicas en el área, particularmente las acciones de evaluación y fomento, y el nuevo *modus operandi* de la organización del Posgrado e investigación han venido reconfigurando la producción del trabajo docente y discente desde el interior de los programas, especialmente en el área de educación. Se busca evidenciar, sobretodo, el papel de las agencias de fomento y de evaluación, cada vez más comprometidas con una visión de expansión que impulsa la producción del conocimiento asociada a las demandas económico-productivas, en detrimento de un proyecto formativo consistente, que resulte en avances significativos en la producción y difusión del conocimiento en las diferentes áreas.

**Palabras-clave:** Posgrado. Regulación. Trabajo académico.

## Introdução

A maior parte da produção do conhecimento no Brasil ocorre nas universidades e nos institutos públicos de pesquisa que concentram a maioria dos pesquisadores doutores, especialmente nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados). Por essa razão, dada a maior necessidade de conhecimento aplicado e a inovação associada diretamente às cadeias produtivas industriais e aos setores agrícolas e de serviços, tendo em vista ampliar a competitividade empresarial e do país na economia global, observam-se mudanças substantivas nas políticas públicas, nos marcos legais, nos órgãos governamentais, nas empresas, nas agências, nas fundações, nas organizações sociais, nas entidades, nas universidades e nos centros de pesquisa no sentido de colocar o conhecimento e a inovação a serviço do capital produtivo, do mercado e dos interesses privados.

O desvelamento dos novos marcos regulatórios que incidem sobre produção do conhecimento, em especial aqueles que envolvem as parcerias entre o governo federal e os governos subnacionais, empresas, universidades, organizações sociais e entidades científicas é fundamental para que se possa compreender os processos de reconfiguração e os impactos na Pós-Graduação e na pesquisa no Brasil. A produção e a difusão do conhecimento, desde a estruturação legal do sistema de Pós-Graduação, a partir do *Parecer* nº 977 CES, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 2005), de Newton *Sucupira*, evidencia amplo processo de expansão, com contradições e perspectivas diversas.

Nessa direção, este texto busca refletir e explicitar, inicialmente, sobre o contexto e o sentido da produção do conhecimento em tempos de acumulação flexível para, em seguida, apresentar o panorama da Pós-Graduação no Brasil. Essa reflexão inicial visa contribuir para um maior entendimento dos novos processos de regulação da educação superior, explicitando, também, os impactos e os processos de reconfiguração decorrentes das políticas públicas para a área, particularmente as ações de avaliação e de fomento, na organização da Pós-Graduação e da pesquisa e na produção do trabalho docente e discente no interior dos cursos/programas, em especial na área de educação.

## **O investimento na produção do conhecimento em tempos de acumulação flexível**

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo global impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja: o conhecimento como elemento basilar da produção, da agregação de valor e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário de competição global. Estabelecem-se cada vez mais as bases de uma economia assentada na *acumulação flexível* (HARVEY, 1994), que conta, paulatinamente, com a constituição de uma *sociedade técnico-científica-informacional* (SANTOS, 1997), centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação ou criação de produtos e de processos organizacionais inovadores.

O movimento de mundialização produtiva e de financeirização do capital (CHESNAIS, 1996) por meio das empresas multinacionais, organismos internacionais, bancos, investidores etc. tem acentuado a concentração de poder, de riqueza e de conhecimento nos países do capitalismo central, em que pese a dispersão geográfica da produção, do consumo e do trabalho (HARVEY, 1994). Nas duas últimas décadas, os países ricos ampliaram muito os investimentos em pesquisa e desenvolvimento, com ênfase na tecnologia aplicada e na inovação, mesmo em tempos de crise. Os Estados Unidos, por exemplo, investiram 2,79% do seu PIB em pesquisa e desenvolvimento em 2008, o que significou investimento per capita de US\$ 1.306,30. Já o Brasil investiu R\$

49,9 bi em pesquisa e desenvolvimento tecnológico em 2009, ou seja, 1,19% do PIB ou US\$ 124,80 per capita (Tabela 1). Há países pequenos cujo esforço de investimento é enorme, caso de Singapura e de Portugal.

**Tabela 1** - Gastos em pesquisa e desenvolvimento em relação ao PIB<sup>1</sup>

País	% do PIB	Per capita (US\$)
Japão*	3,44%	1.166,30
Coréia do Sul*	3,36%	903,3
Alemanha**	2,82%	1.025,60
Estados Unidos*	2,79%	1.306,30
Cingapura*	2,61%	1.424,90
Austrália*	2,21%	866,6
França*	2,11%	721,3
Canadá**	1,95%	739
Reino Unido ***	1,81%	657,2
Portugal**	1,66%	414,9
China*	1,54%	90,2
Espanha**	1,38%	446,3
Itália**	1,27%	410,7
Rússia**	1,24%	235,1
Brasil**	1,19%	124,8

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Organização para a Co-  
operação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) / Valor Econômico.  
Nota: \*2008 \*\*2009 \*\*\*2010

De modo geral, verifica-se um crescimento acentuado nos investimentos em C&T realizados pelos países ricos e pelas empresas multinacionais que estabelecem estratégias de concorrência e formulam alianças de “cooperação” objetivando ampliar o controle da produção e da difusão do conhecimento no mundo (CHESNAIS, 1996). Isso vem ocorrendo, em larga medida, porque o conhecimento vem substituindo, em grande parte, a força humana de trabalho no processo produtivo, o que promove o chamado desemprego tecnológico ou estrutural. As tecnologias empregadas no processo produtivo permitem intensificar e ampliar a produção em uma escala jamais imaginada anteriormente, bem como contribuir para o inevitável declínio dos empregos (RIFKIN, 1995).

Essa nova realidade gera um processo de inserção dependente ou de exclusão tecnológica de países e regiões que não interessam ao sistema produtor de

<sup>1</sup> Dados obtidos em: <<http://www.indicadorbrasil.com.br/2011/06/brasil-investe-r-499-bi-em-pesquisa-e-desenvolvimento-tecnologico-em-2009/>>. Acesso em: 21 set. 2013.

mercadorias do capitalismo mundializado, isso sem falar do crescimento assustador da valorização do capital por meio da esfera financeira na qual o dinheiro reproduz-se sem passar pelo sistema produtivo (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1994). Trata-se de dinheiro “gerando” mais dinheiro induzindo uma concentração de capital que tem levado as multinacionais e outros investidores a ações autodestrutivas, na medida em que não produzem valor por meio do emprego da força humana de trabalho. O capital produtivo já não se contenta com a exploração dessa força de trabalho na obtenção de mais valia. Todavia, seja a esfera produtiva ou financeira, o conhecimento tem papel cada vez mais central e estratégico na chamada “economia do conhecimento”.

No caso brasileiro, dado o fato da produção do conhecimento estar associada, em sua maior parte, às universidades e aos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, observa-se grande esforço do governo federal, por meio de suas agências de fomento e de avaliação, no sentido de promover uma redefinição da *missão* e da identidade das universidades públicas, assim como para regular e reconfigurar os programas de Pós-Graduação e de pesquisa, tendo em vista expandir a produção do conhecimento, sobretudo incentivando o surgimento de novas tecnologias e inovações em áreas consideradas estratégicas (OLIVEIRA, 2000).

Esse esforço também se materializa no estímulo para que as Instituições de Ensino Superior (IES) invistam na implantação de novas modalidades de cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu*, tendo em vista o atendimento às demandas dos setores produtivos e de serviços, com projetos de formação mais flexíveis, capazes de atender a um público maior e mais diversificado com menos recursos e maior dinamismo em termos de duração e diminuição dos custos financeiros; como exemplo, pode-se citar a recente expansão dos mestrados profissionais, tanto pelas IES públicas como pelas privadas, pelas confessionais e pelas filantrópicas, com uso cada vez mais intensivo da educação a distância.

## O panorama da Pós-Graduação no Brasil

De acordo com o Censo da Educação 2013 (BRASIL, 2014b), temos, no Brasil, 203.717 matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*. Desse total, 172.026 (85%) estão na esfera pública, sendo 115.001 na categoria administrativa federal, 56.094 na estadual e 931 na municipal, enquanto a rede privada contabiliza 31.691 (15%) matrículas. As matrículas estão espalhadas em 3.791 programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ou 5.670 cursos de mestrado ou doutorado. Observa-se que a Pós-Graduação vem crescendo fortemente no Brasil desde os anos de 1970. Verifica-se, entretanto, um crescimento acentuado na última década, passando de 2.993 cursos de mestrado e doutorado em 2004, para 5.670 em 2014, sendo 3.157 mestrados acadêmicos, 1.941 doutorados e 572 mestrados

profissionais (Tabela 2). A maior parte desses cursos/programas concentra-se nas universidades das regiões sudeste e sul do país. É nessas regiões e cidades, consideradas mais ricas no país, que se concentram os cursos mais bem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que são os cursos que obtiveram notas seis e sete, considerados de excelência e com padrão internacional. Dentre as áreas com maior número de cursos e ou programas destacam-se: Interdisciplinar, Ciências Agrárias, Educação, Letras/Linguística, Medicina, Biodiversidade e Ensino.

**Tabela 2** - Relação de programas e cursos de mestrado e doutorado recomendados e reconhecidos por região<sup>2</sup>

Região	Programas e Cursos de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	308	138	7	37	126	434	264	133	37
Nordeste	752	356	16	99	281	1.033	637	297	99
Norte	195	98	4	32	61	256	159	65	32
Sudeste	1.741	404	28	288	1.021	2.762	1.425	1.049	288
Sul	795	282	7	116	390	1.185	672	397	116
<b>Brasil</b>	<b>3.791</b>	<b>1.278</b>	<b>62</b>	<b>572</b>	<b>1.879</b>	<b>5.670</b>	<b>3.157</b>	<b>1.941</b>	<b>572</b>

Fonte: SNPG. Data de atualização: 20/06/2014.

Legenda: M - Mestrado Acadêmico/ D - Doutorado/ F - Mestrado Profissional/ M/D - Mest. Acad./Doutorado

Todas as universidades federais, nos diferentes estados da federação, contam com cursos ou programas de mestrado e doutorado, com acentuada concentração nas regiões sudeste e sul do país. Isso se deve ao modelo de expansão da Educação Superior no Brasil desde o período do Regime Militar (1964-1985), que buscou instituir um sistema de Pós-Graduação para a formação de quadros de alto nível e a geração de conhecimento que pudesse contribuir para o desenvolvimento do país. Adotou-se como política estratégica a criação e a implantação de universidades federais pautadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Priorizou-se a criação de um quadro docente estável por meio da contratação de professores em regime de 40 horas, com Dedicção Exclusiva (DE), além de destinar recursos da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a expansão da Pós-Graduação e da pesquisa. A partir desse contexto, a Capes voltou-se mais ao fomento e à avaliação dos cursos/programas, enquanto o CNPq centrou mais suas ações na carreira dos pesquisadores e no financiamento à pesquisa.

Embora o *Parecer nº 977/1965, de Newton Sucupira, inspirado no modelo norte-americano, contemple a possibilidade da criação do mestrado profissional, até o final*

<sup>2</sup> Dados obtidos em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

dos anos de 1990 a Pós-Graduação contou apenas com mestrados e doutorados acadêmicos. No final dos anos de 1990, mediante a Portaria nº 080 de 16 de dezembro de 1998, foram criados pelo MEC os mestrados profissionais (MP) e, com as políticas de indução da Capes, sobretudo na última década, eles se expandiram rapidamente, representando, em 2014, 10% da oferta total de cursos. Dez anos depois, por meio da Portaria Normativa nº 7/2009, ocorreram modificações no sentido de estimular a expansão desses cursos e, nessa direção, a Capes passou a publicar editais de chamada pública, incentivando a criação dessa modalidade de mestrado, com promessa de bolsas de estudo. Além disso, passou a incentivar essa modalidade por meio da educação a distância em áreas consideradas prioritárias, a exemplo do programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) ofertado via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Dentre os pontos da regulamentação do MP, por meio da Portaria Normativa nº 7/2009, que indicam maior flexibilização das condições e dos padrões de qualidade, destacam-se: a redução do tempo de titulação ao mínimo de um e máximo de dois anos (inciso II do Art. 7º); a flexibilização da titulação exigida para o quadro docente, incluindo profissionais sem curso de doutorado e com apenas “reconhecida experiência profissional” (inciso V do Art. 7º); a admissão do regime de trabalho parcial para os docentes do curso (inciso VII do Art. 7º); e a flexibilização das exigências relativas ao trabalho final de curso (incisos VIII e IX, § 3º do Art. 7º) (BRASIL, 2009).

Assim, enquanto o Mestrado Acadêmico tem como objetivo a formação do pesquisador e do docente para atuarem na Educação Superior e também na Educação Básica, o MP, como o próprio nome indica, tem como objetivo aperfeiçoar a formação para a aplicação do conhecimento profissionalmente, atendendo às demandas de formação em diferentes áreas. No Mestrado Acadêmico, exige-se, normalmente, uma dissertação como trabalho de conclusão, que seja resultado de uma pesquisa. No MP, o “[...] trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos”, conforme §3º, do art. 7º da Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009). Já, para o trabalho final do doutorado acadêmico, exige-se uma tese, resultado do desenvolvimento de uma pesquisa científica consistente e rigorosa.

Neste ponto, considera-se pertinente indagar: como assegurar que toda essa flexibilização não venha a resultar em reducionismos curriculares e abordagens superficiais nos processos de formação? Como assegurar que essa expansão flexível não resultará em uma formação aligeirada e, por isso, incapaz de produzir os efeitos esperados no mundo do trabalho? A definição dos parâmetros e dos critérios de *qualidade* e sob que princípios será definida essa “qualidade” é fundamental, sob pena de investirem-se grandes esforços em

processos formativos que não contribuam efetivamente para o desenvolvimento acadêmico, cultural, social e econômico que se espera. Refletir acerca dessas e outras questões torna-se fundamental considerando-se que a forte expansão da Pós-Graduação deve ter continuidade nos próximos dez anos, como prevê o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020) e também o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Em linhas gerais, o PNPG foca na expansão e na correção de assimetrias regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas consideradas prioritárias, aperfeiçoamento do modelo de avaliação Capes, incentivo à interdisciplinaridade e em ações voltadas à melhoria da qualidade da Educação Básica e outras modalidades de educação. Já o PNE traz duas metas e estratégias para expansão da Pós-Graduação, sobretudo em termos da proporção e do aumento das matrículas de mestres e doutores.

Conforme a meta 13 do PNE (Lei n. 13.005/2014), pretende-se “[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores” (BRASIL, 2014a). Se considerarmos só as IES públicas, esses percentuais já foram atingidos. Mas, no geral, incluindo o setor privado, 62,2% possuíam mestrado e 28,4% possuíam doutorado em 2010.

Já a meta 14 do PNE propõe “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014a). Em 2011, foram titulados 42.830 mestres e 12.217 doutores no país. Portanto, o esforço para os próximos dez anos, a contar da aprovação do PNE, deverá ser maior na formação de doutores, que implicará em duplicar as matrículas existentes.

Para alcançar essas duas metas, o PNE prevê um conjunto de estratégias, dentre as quais podem ser destacadas: expansão do financiamento; integração e articulação das ações da Capes com as agências estaduais de fomento à pesquisa; expansão com uso de metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; ampliação da oferta de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em *campi* novos abertos; internacionalização da pesquisa e da Pós-Graduação brasileiras, com a promoção de intercâmbio científico e tecnológico; investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação; investimento na formação de doutores, de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1000 (mil) habitantes; aumento qualitativo e quantitativo do desempenho científico e tecnológico do País e da competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Ensino Superior (IES) e demais Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs); estímulo à pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação

e a produção e o registro de patentes; elevação do padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014a).

## A Pós-Graduação e a pesquisa: tempos de regulação e de ajuste

Desde os anos de 1990, a Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil estão submetidas a uma grande pressão externa, especialmente das agências financiadoras, avaliadoras e reguladoras da produção acadêmica. Nesse sentido, a Capes e o CNPq, criados em 1951, podem ser considerados instâncias reguladoras e modeladoras do desempenho e do comportamento da Pós-Graduação, já que induzem políticas, formas e mecanismos de avaliação e de gestão, quase sempre associadas aos mecanismos de fomento. A Capes, responsável pela avaliação e pelo fomento dos cursos ou programas de Pós-Graduação, consegue promover certo *enquadramento* institucional que concorre para o estabelecimento de um tipo de *comportamento* ou *desempenho institucional*. O modo de ser e de agir das diferentes áreas de conhecimento vai sendo moldado pela força e pelas estratégias adotadas, o que resulta em alterações no processo de formação, da produção intelectual, de definição dos tempos e das práticas e rotinas de gestão, de avaliação, dentre outros (CURY, 2005, 2009; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009).

No Brasil, não há formalmente Pós-Graduação fora da Capes, a quem compete credenciar cursos e programas, avaliar e supervisionar o sistema de Pós-Graduação e estabelecer políticas, programas e ações para sua expansão, sobretudo nas áreas consideradas pelo governo e, em parte, pela comunidade científica de maior interesse estratégico. Igualmente, é difícil falar em pesquisa fora da Pós-Graduação e em carreiras científicas fora do CNPq, incluindo as fundações de apoio nos estados mais ricos do país. Se, por um lado, o CNPq lida mais diretamente com a ciência, a tecnologia e a inovação, definindo a macro-agenda da pesquisa e avaliando e incentivando as carreiras científicas mais produtivas, a Capes ocupa-se em definir os rumos da Pós-Graduação, buscando, ao mesmo tempo, formar o pessoal docente e discente em conformidade com os projetos e demandas do desenvolvimento do país.

São diversos os meios e as formas de pressão das agências de financiamento e de avaliação da Pós-Graduação. Uma delas é o incentivo financeiro ou a redução dos recursos para bolsas de estudantes e docentes ou para manutenção e ampliação dos programas de apoio à pesquisa e à Pós-Graduação, como, por exemplo, os cortes orçamentários, reduzindo as bolsas existentes ou impedindo a aquisição de bolsas novas, bem como os embates em torno dos recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) para os programas de Pós-

Graduação públicos federais, considerando que esses recursos são definidos a partir de áreas que a Capes considera de maior ou menor prioridade. De modo geral, nas instituições públicas federais, esses recursos são fundamentais para a manutenção e o funcionamento dos cursos/programas. Em geral, não há outras fontes de recurso para que os cursos/programas possam viabilizar suas atividades acadêmicas, tais como: bancas, realização ou participação de eventos científicos, aquisição de equipamentos, melhoria da infraestrutura etc.

A manutenção e o funcionamento dos cursos/programas são temas extremamente relevantes tendo em vista que os recursos financeiros obtidos, especialmente do Proap/Capes, tornaram-se fundamentais para a manutenção e o desenvolvimento da Pós-Graduação *strictu sensu*. Normalmente, as instituições ou as unidades acadêmicas que não contam com esses recursos têm dificuldades para desenvolver as atividades acadêmicas dos cursos/programas. Esses recursos possibilitam também às instituições ou às unidades acadêmicas a realização de maior número de pesquisas, o que poderá consistir em estímulo aos professores para empenharem-se na elaboração e na submissão de projetos bem fundamentados e inovadores e que atendam às exigências das agências de fomento na busca de recursos para a sua execução. Além da pesquisa, as agências de fomento e também as próprias universidades incentivam e financiam cada vez mais a internacionalização da produção. Nesse contexto, as administrações superiores das grandes universidades públicas federais também acabam sendo beneficiadas pelos recursos captados pelos docentes dos programas de Pós-Graduação, pois fortalecem a pesquisa e a produção do conhecimento, melhorando os indicadores das universidades no cenário nacional e internacional.

De modo geral, observa-se, sobretudo nas duas últimas décadas, que, dada a maior pressão para o aumento da produção intelectual, especialmente nos programas 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco), que recebem menos recursos, há certa movimentação no sentido de gerar recursos próprios por meio de convênios específicos, realização de mestrados interinstitucionais (Minter) ou doutorados interinstitucionais (Dinter) ou, ainda, mediante criação de MP no interior dos programas já existentes. Em geral, os recursos próprios gerados são usados para atender às demandas por publicação de livros, tradução de textos, participação em eventos nacionais e internacionais, realização de intercâmbios nacionais e internacionais etc. Ou seja, os programas precisam ser empreendedores e tornarem-se mais eficientes na geração de recursos próprios para manter ou melhorar a própria avaliação, o que contribui para intensificar o trabalho docente (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Outra forma de pressão modeladora da Pós-Graduação e da área de educação, em particular, vem ocorrendo desde 1999, com a criação do Programa

de Estágio de Docência na Graduação (ofício circular nº 028/99/PR/CAPES)<sup>3</sup>, que exige que os bolsistas do Programa de Demanda Social realizem atividades de ensino nos cursos de graduação. Desde então, o estágio docente passou a ser uma cláusula obrigatória nos convênios com a Capes, condicionando a liberação de bolsas. Também, encontra-se articulado, em cada unidade acadêmica, ao programa de Pós-Graduação, objetivando a formação do bolsista pós-graduando e o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro. No processo de implementação do estágio de docência na graduação<sup>4</sup>, a Capes determina o cumprimento das seguintes diretrizes: a) o estágio constitui parte integrante da formação dos pós-graduandos; b) deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista; c) tem a duração de um semestre para o bolsista do mestrado e de dois semestres para o de doutorado; e, c) deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista.

O processo de discussão para implementação do Programa de Estágio de Docência na Graduação provocou, na maior parte das universidades federais, algumas questões inevitáveis: o estágio seria uma forma de promover ainda mais a formação dos pós-graduandos e de integrar a graduação à Pós-Graduação, como afirma a Capes, ou funcionaria como um paliativo à falta de professores em algumas disciplinas? O estágio diminuiria o empenho da administração superior da universidade na reposição de professores, pela contratação de docentes substitutos? Os recursos utilizados com o pagamento de professores substitutos tenderiam a diminuir com o programa de estágio? O professor orientador usaria o trabalho do estudante na graduação para dedicar-se a outras atividades, talvez consideradas mais importantes, a exemplo da pesquisa e da produção intelectual, tão exigida?

De modo geral, essa movimentação na área de Pós-Graduação e pesquisa, que expressa demandas externas e internas, aconteceu, sobretudo no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, em um clima de tensão e de pressão, o qual, no entanto, parece mais fruto da necessidade de permanente mudança do que de uma resistência deliberada aos processos e às medidas de ajuste do setor. Percebe-se que, atualmente, a disposição da área parece caminhar mais na direção do ajustamento do que da resistência, sobretudo em termos da produtividade, da redução dos tempos de formação e da expansão dos MP.

Um bom exemplo dessa compreensão evidencia-se com o surgimento e a expansão dos cursos de MP, ou seja, cursos voltados à formação de profissionais em sintonia com as demandas do mercado de trabalho. Em algumas áreas, especialmente aquelas ligadas mais diretamente ao mercado de trabalho, esse

<sup>3</sup> Of. Circular nº 28/99/PR/Capes, de 26 de fevereiro de 1999 (BRASIL. MEC/Capes, 1999).

<sup>4</sup> Anexo ao Of. Circular nº 28/99/PR/Capes, de 26 de fevereiro de 1999 (BRASIL. MEC/Capes, 1999).

tipo de mestrado tende a expandir-se mais rapidamente, já que acentua o desenvolvimento tecnológico de ponta em uma área profissional. Esse tipo de curso ou programa substituiu o caráter acadêmico de formação do docente pesquisador pela formação de profissional habilitado em uma técnica, um processo, uma tecnologia etc.

A partir do final dos anos de 1990, a Capes incentivou a expansão dos MP visando estreitar as relações entre as universidades e as demandas do mercado de trabalho, em especial dos setores industrial, agrícola e de serviços. Entendia-se, à época, que a empresa precisava formar profissionais qualificados, a baixo custo, e o fazia mediante essa forma de articulação. A possibilidade de a empresa injetar dinheiro nos programas, bem como absorver a mão-de-obra formada, tornou-se bastante atraente. No entanto, uma das questões problemáticas era exatamente a ideia de que os cursos dessa modalidade possuíam vocação para o autofinanciamento (Portaria MEC, nº 80, de 16 de dezembro de 1998). No final dos anos de 1990, o MEC concebeu a ideia de que o MP deveria ser explorado para as iniciativas de convênio das universidades com outras instituições, com vistas ao patrocínio de suas atividades (art. 6<sup>th</sup>). Assim, dada a ausência de maior incentivo, por meio de bolsas e outros repasses de recursos, o crescimento dessa modalidade foi bastante lento até o final dos anos 2000. Coube a cada universidade avaliar a pertinência e os benefícios que poderiam advir da criação do MP, o que não gerou, nesse contexto, muita adesão e nem grandes mudanças do formato do MP em comparação aos mestrados acadêmicos.

No governo Lula (2003-2010), os MP foram mais fortemente incentivados por meio de um formato diferenciado do mestrado acadêmico, que pode não incluir a realização de uma pesquisa e a produção de uma dissertação, de uma avaliação diferenciada e de fomento por meio de bolsas. Também se passou a incentivar o uso da EaD para esse tipo de curso, sobretudo para suprir necessidades da Educação Básica em termos da formação pós-graduada para professores. A partir de então, houve um crescimento mais acentuado dessa modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu*.

## **O aumento do gerenciamento e do controle do trabalho acadêmico**

A questão da ampliação das formas de controle e de gerenciamento da área de pesquisa e de Pós-Graduação no Brasil também pode ser apontada, atualmente, como uma das peculiaridades fundamentais do movimento constitutivo de ajustamento das universidades públicas e, em especial, do trabalho acadêmico às novas lógicas de produção intelectual. Essa problemática está, também, amplamente ligada às pressões e às tensões existentes, bem como às estratégias de consolidação, investimento e reconhecimento da área de educação.

Atualmente, verifica-se grande esforço da administração superior das universidades federais na implementação de mecanismos de informação e controle que permitam melhor gerenciar a área de Pós-Graduação e pesquisa, objetivando: dar respostas às solicitações das agências financiadoras e avaliadoras dos cursos/programas, bem como ao público em geral; promover a divulgação e o *marketing* dos cursos/programas; ampliar o controle interno e promover a avaliação dos cursos/programas; obter elementos que facilitem a tomada de decisão, o planejamento e o estabelecimento de políticas na área. Esse esforço concretiza-se gradualmente, uma vez que havia uma autonomia considerável dos programas *stricto sensu* nas universidades federais frente à Capes, sobretudo até a primeira metade dos anos de 1990. Essa autonomia vem se reduzindo, tendo em vista que, nas duas últimas décadas, a Capes passou a buscar maior articulação com as pró-reitorias de Pós-Graduação e pesquisa, tanto do ponto de vista da administração de suas políticas como do controle e da avaliação dos cursos/programas. Os recursos, a avaliação, a definição e a execução de projetos e ações têm passado inicialmente pela ação da Capes junto aos pró-reitores, especialmente no caso das universidades federais. Também existem ações diretas da gestão das áreas de conhecimento com as “coordenações de área”, compostas por docentes escolhidos pela própria Capes, mediante consulta aos currículos, aos programas e às entidades científicas das respectivas áreas.

A Capes realiza ações junto às universidades federais no sentido de produzir efeitos/metasp esperadas, especialmente levando-as a estabelecer formas mais ágeis de gerenciamento da produção intelectual, dos tempos e dos fluxos de entrada e saída de estudantes, monitorando o tempo entre matrículas e defesas, por meio de mecanismos de registros da vida acadêmica dos alunos, dos docentes e dos programas. Os recursos da informática e da internet têm permitido acelerar a produção de dados, o acesso instantâneo às informações e a emissão de relatórios totalizadores por indicadores acadêmicos, o que facilita o controle e a tomada de decisão. São cada vez mais unificados e sofisticados os sistemas de cadastro e acompanhamento dos projetos de pesquisa, da produção intelectual e da vida docente e discente, o que induz à implementação de mecanismos de apoio ao acompanhamento e à avaliação, mediante mudanças normativas.

## **As estratégias de consolidação, de investimento e de reconhecimento**

Em que pese a situação até aqui considerada, observa-se que as ações e as reações, no interior da Pós-Graduação e da pesquisa, sobretudo nas universidades federais, têm sido, em geral, consolidar e potencializar a área da pesquisa e da Pós-Graduação, mesmo que orientada, regulada e modelada pelas agências de avaliação e de fomento, sobretudo federais. Esse empenho concretiza-se, em

geral, sob a forma de estratégias de consolidação, investimento e reconhecimento do curso/programa e das diferentes áreas, como é o caso da área de educação. É evidente que essas estratégias, tornam frágeis as possibilidades de planejamento, de execução ou de manutenção de posições que possam ser contrárias à lógica em curso, sobretudo devido à escassez de recursos financeiros, especialmente em universidades e programas de menor prestígio e capital acadêmico da instituição no cenário nacional. As instituições e os programas consolidados, reconhecidos como de excelência, exercem grande influência no cenário nacional, por constituírem-se em referência nas diferentes áreas e por contarem com os pesquisadores mais produtivos e prestigiados, garantindo legitimidade às ações de regulação da Capes e do CNPq por meio da avaliação do fomento e das normas de produção.

A fragilidade das universidades e dos programas com menor prestígio acadêmico expressa-se, por exemplo, no papel da administração superior das universidades relativo à articulação e à indução de políticas de consolidação, investimento e reconhecimento de cada área. A posição de submissão e de adesão às regras do jogo faz com que haja pouca reação em termos da defesa da qualidade das pesquisas, do tempo necessário para uma formação consistente e de uma avaliação mais ampla, diagnóstica e formativa. O debilitamento desse papel está certamente associado à lógica e à estratégia da política do governo federal para a Pós-Graduação e para a pesquisa, ou seja, à ampliação do controle da produção do conhecimento e do desempenho dos programas de Pós-Graduação, pelas pró-reitorias de pesquisa e Pós-Graduação e, ao mesmo tempo, ao incentivo da competição particularizada dos grupos, núcleos, diretórios ou redes de pesquisa e dos pesquisadores em particular.

A eficácia dos meios está na ordem-do-dia e parece tornar-se uma meta comum. A racionalização dos padrões de gestão na área de educação, por exemplo, indica, pelo menos, duas finalidades, uma externa e outra interna. A primeira, externa, diz respeito à necessidade de aperfeiçoar os recursos destinados à instituição, mediante transferência global dos recursos, avaliação do desempenho dos cursos/programas e da maior competição. A segunda, interna, refere-se à necessidade de permitir um melhor gerenciamento da área de Pós-Graduação e pesquisa, fomentar políticas de consolidação e expansão dos programas levando as instituições a destacarem-se nesse campo da atividade acadêmica, bem como constituir uma identidade mais organizacional e funcional (CHAUI, 2003; OLIVEIRA, 2000; LIMA, 1997).

Nessa direção, observa-se cada vez mais o fortalecimento de uma mentalidade acadêmica, pelo menos no âmbito da área de pesquisa e Pós-Graduação, no sentido do aumento permanente da *performance* e da produtividade. Essa consciência vem se transformando, sobretudo nas duas últimas décadas, em esforço

concreto de ação, é o que evidencia, por exemplo, a busca por melhor classificação das universidades nos *rankings* nacionais e internacionais e a disputa em torno da obtenção das melhores notas nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (*Inep*), por meio do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), da Capes, mediante o seu sistema de avaliação, e do CNPq, via seleção de pesquisas e de bolsistas de produtividade em pesquisa.

A competição entre instituições, áreas e cursos/programas faz com que se busque adotar estratégia de ampliação dos recursos, seja por meio de ações individuais ou coletivas dos docentes, seja por meio de projetos, convênios, atendimento aos editais e parcerias que resultem em alternativas de financiamento junto aos órgãos públicos ou privados. Isso se reflete, em especial, no interior dos programas de Pós-Graduação que buscam organizar-se para obter recursos e ampliar sua produção, especialmente por meio dos grupos, núcleos ou linhas de pesquisa.

Além das estratégias e do empenho mais geral pela consolidação e reconhecimento, verifica-se que o movimento da área de Pós-Graduação e pesquisa define-se, em grande parte, com base nas necessidades cotidianas de sobrevivência das pesquisas e dos programas de Pós-Graduação. Nesse sentido, observa-se certo nível de improvisação de soluções ou mesmo de inovações que impulsionam a área e conseguem promover uma atualização do *habitus* científico existente. O aprendizado cotidiano resulta da dinâmica produzida pela situação organizacional e estrutural, pelas ações dos agentes institucionais que atuam como elementos determinantes do movimento da área e pelas condições acadêmicas objetivas de cada curso/programa ou instituição.

Exemplos demonstram que o processo de atualização do *modus operandi* da área de Pós-Graduação e pesquisa nas universidades federais tem levado ao surgimento de novas estratégias de sobrevivência ou de posicionamento no campo (OLIVEIRA, 2000; CURY, 2009; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009). Observa-se, de um modo geral, que o tempo-espaço de organização do movimento dessa área reconstitui-se, a cada momento, em razão das condições objetivas e das novas atitudes que são explicitadas e assumidas pelos seus integrantes. Surge com muita propriedade, por exemplo, no tratamento dispensado aos processos de afastamento de docentes para realizar cursos de Pós-Graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado), cujas exigências, rigor e controle são ampliados. Aparece ainda nos processos de progressão ou promoção na carreira docente nas universidades públicas de grande porte, cada vez mais centradas na pesquisa e na produção intelectual. Transparece, também, uma apreciação subjetiva do investimento acadêmico-institucional, pois cada agente formula um juízo à luz das possibilidades de retorno do capital intelectual acumulado, considerando as

posições, as disposições e até as imposições do campo científico-universitário (BOURDIEU, 1983).

## **O processo de reconfiguração da Pós-Graduação e da pesquisa: questões em debate**

Essa lógica de produção em curso na área de Pós-Graduação e pesquisa tem produzido alterações significativas, resultando em questões e pontos críticos para os rumos do sistema de pesquisa e de Pós-Graduação no país. Alguns deles vêm sendo objeto de discussão e de reflexão em diferentes áreas de conhecimento da Pós-Graduação e da pesquisa.

Inicialmente destaca-se a preocupação com a lógica mercantil que tem orientado a pesquisa no país, norteadas por uma preocupação em gerar conhecimentos tecnológicos e inovações que possam tornar o país mais competitivo no contexto da globalização econômica. Nessa lógica, o conhecimento deve gerar produtos e processos que ampliem a possibilidade de geração de lucro, de mais-valia para as empresas, o que deve ocorrer mediante associação entre produtores de conhecimento e detentores de capital produtivo. O resultado dessa lógica tem sido a criação de uma espécie de mercado acadêmico ou de mercado da pesquisa definido a partir de editais que apoiam áreas estratégicas e ações mediante regras que fortaleçam essa associação e essa subordinação do conhecimento aos interesses do capital e do mercado.

A competição pelos recursos para pesquisa apresenta-se cada vez mais com condicionalidades muito claras, assim como todo o processo de regulação e de regulamentação da Pós-Graduação e da pesquisa no país. Trata-se, pois, de um processo de mercantilização do trabalho acadêmico, cada vez mais comprometido com o capital produtivo e com os interesses privados que visam ampliar o lucro das empresas e dos seus investidores. Nesse contexto, o conhecimento torna-se uma força produtiva e, ao mesmo tempo, mercadoria a ser disponibilizada no mercado.

Esse empreendimento tem resultado no fato de que a universidade pública e o conhecimento que ela produz estão sendo cada vez mais definidos fora do espaço em que os pesquisadores-docentes produzem seu trabalho. Assim, amplia-se a sujeição do trabalho acadêmico à vontade de outros, mediado pela regulação e pela regulamentação do Estado em contraposição à autonomia da universidade, do campo científico-universitário e dos pesquisadores-docentes em geral. O fim último parece ser colocar o conhecimento e o chamado capital humano focado na produção de mercadorias e de serviços que ampliem a participação competitiva das empresas e do país no mercado global.

Outro fator preocupante nesse processo é que as ações de regulação e de avaliação tendem a ampliar a homogeneização da Pós-Graduação e da pesquisa, articuladas a um projeto e agenda governamental. Isso significa que as universidades e os cursos/programas de Pós-Graduação, de modo geral, vão assumindo uma postura mais flexível, adaptável, moldável e dócil frente ao que vem sendo instituído, incorporando um novo *modus operandi* e uma nova mentalidade.

A ênfase na produtividade, na performatividade e na competição é um dos traços mais visíveis dessa política, colocando em oposição quantidade versus qualidade da produção. Tem sido recorrente nos espaços de avaliação da produção do conhecimento, como eventos científicos, livros, periódicos, projetos etc., a constatação de que há um aligeiramento da produção, ou ainda, a sua “reedição ou requentamento” sem seu amadurecimento e seu aprofundamento. Nesse contexto, destacam-se ainda como problemas recorrentes: o plágio ou auto-plágio em escala cada vez maior, a baixa relevância das publicações, a proliferação de artigos com pouca consistência ou inacabados etc.

Assim, questiona-se se a ênfase da Pós-Graduação deve estar na produção quantitativa por meio, por exemplo, da quantidade de artigos em periódicos e redução dos tempos para conclusão de dissertações e teses em lugar do foco na qualidade da formação, da realização das pesquisas e da produção significativa do conhecimento. Entende-se, ainda, que esse conhecimento deva ter um compromisso com a resolução dos problemas sociais, com o avanço da ciência, com o desenvolvimento do país e com a construção da cidadania crítica. Para tanto, discute-se se a distribuição e a alocação dos recursos deve basear-se, quase que exclusivamente, na lógica da produtividade.

Dentre os pontos mais críticos, no entanto, destacam-se aqueles ligados aos efeitos dessa lógica produtivista no trabalho e na vida dos pesquisadores-docentes. Ao longo das duas últimas décadas, tem aumentado, por exemplo, o número de orientandos por professor, o que tende a intensificar-se com a criação e a expansão de MP no interior dos programas já existentes. A pressão por produtividade e por melhoria na avaliação dos cursos/programas, que tem repercussões na própria avaliação docente, pode levar os pesquisadores-docentes a mudarem suas práticas de aula, de orientação e de pesquisa. As tecnologias digitais contribuem para essa modificação, aceleração e intensificação do trabalho, pois o diálogo e a orientação face a face, a leitura orientada, os grupos de estudo, a correção comentada dos escritos dos estudantes e orientandos, por exemplo, vão dando lugar aos emails, a orientação a distância, diminuição dos encontros presenciais, a uma espécie de terceirização da orientação, já que o que conta é publicar, sobretudo em periódicos altamente qualificados na área, internacionalizar a pesquisa e os conhecimentos, realizar intercâmbios, concorrer aos recursos dos editais, ampliar as redes nacionais e internacionais, preocupar-se em publicar

em outros idiomas, especialmente em inglês, cuidar para que a produção tenha impacto, que gere patentes etc.

Todo esse processo de produção do trabalho docente ocorre em um ambiente cada vez mais controlado virtualmente, com excessos de sistemas, de rotinas burocráticas e preenchimentos de relatórios, planilhas e programas permanentes de avaliação e supervisão. Contudo, mais cedo ou mais tarde, todos aprendem que um currículo *lattes* mal feito ou um relatório docente incompleto vai trazer prejuízos para a carreira docente, para a obtenção de bolsas ou recursos diversos, a exemplo do financiamento da pesquisa. Toda essa intensificação do trabalho tem levado muitos docentes a deixarem a Pós-Graduação ou não se interessarem em credenciar-se, uma vez que esse ingresso ou permanência resulta em mais trabalho e não interfere efetivamente no salário e na carreira docente no caso das universidades federais, especialmente para aqueles com regime de 40h/DE.

Do ponto de vista discente, os pontos críticos são, entre outros, a diminuição do tempo para conclusão do mestrado ou doutorado, a pressão para que os bolsistas concluam nos tempos estabelecidos pelas agências de fomento e pelas próprias instituições, sob pena de prejudicar os cursos/programas de Pós-Graduação, a definição de objetos de estudo mais limitados, restritos e que possam ser executados no tempo estabelecido para o curso etc. Observa-se que a formação tem sido cada vez mais aligeirada, acelerada ou mesmo distanciada, inclusive com a redução de créditos nos cursos/programas, com pouco tempo para pesquisa, leituras, orientações, o que pode resultar no pouco amadurecimento do novo pesquisador, na menor autonomia intelectual, na realização de pesquisas que parecem sempre inacabadas e em uma formação pouco consistente do ponto de vista teórico, conceitual e metodológico.

## Considerações Finais

O campo científico-universitário é um campo de disputa e de relações de força, tanto quanto outros campos sociais, a exemplo do campo político, do campo econômico, do campo religioso (BOURDIEU, 1983). A luta pela autoridade científica e pela distinção acadêmica é inerente ao modo de ser desse campo, que busca afirmar-se e estabelecer sua autonomia frente a outros campos sociais. Nesse contexto, os agentes institucionais e as forças dominantes do próprio campo tendem a estabelecer as lógicas, as regras e o *modus operandi* de funcionamento da área de Pós-Graduação e de pesquisa, o que, em grande parte, conta com a convivência dos próprios agentes desse campo nos diferentes espaços em que atuam.

As instituições responsáveis pela regulação, pela avaliação e pelo fomento, sobretudo em âmbito administrativo federal, cumprem papel singular nesse processo, pois estão conectadas com uma lógica mais ampla do campo econômico e também com um projeto de governo comprometido com as demandas advindas da conjuntura nacional e internacional em termos de formação e de geração de conhecimentos básicos, aplicados e de inovação, que gere maior capacidade produtiva e competitiva.

A avaliação dos cursos, dos programas, dos projetos, das bolsas etc., no âmbito da Pós-Graduação e da pesquisa, assim como o apoio por meio de várias formas de fomento, realizados pelas agências, fundações de fomento, fundos, ministérios etc., acabam por distribuir, de forma objetiva e ao mesmo tempo desigual, as instituições e os programas de Pós-Graduação no espaço acadêmico, indicando efetivamente a posição de cada um na hierarquia acadêmica. Isso significa que a correlação de forças tende a privilegiar as instituições e os programas com maior acúmulo de capital intelectual-científico, o que se evidencia normalmente na classificação dos cursos/programas e na distribuição de recursos e de vantagens acadêmicas. As estratégias das áreas e dos programas ficam, pois, em geral, condicionadas a essa posição de reconhecimento, de prestígio e de distinção acadêmica. Os investimentos e os ganhos podem ser materiais ou simbólicos e dependem fortemente das relações de força estabelecidas interna e externamente.

A regulação e a indução por meio das agências de fomento e de avaliação estão, pois, via de regra, em sintonia com o polo dominante do campo acadêmico, o que explica a disposição para ajustar-se, fazer o que é solicitado, adotar os critérios em termos da redução dos tempos de formação, ampliação da produção intelectual, adequação da proposta do curso e dos projetos de pesquisa etc., mais do que resistir a essa lógica e apontar as implicações negativas dessas políticas e dessas ações dos órgãos oficiais para uma formação de qualidade e para a geração de conhecimento de maior qualidade, comprometida com a transformação social. Assim, as atividades fins da Pós-Graduação, sobretudo aquelas voltadas à formação dos novos pesquisadores e ao avanço consistente do conhecimento, vão ficando cada vez mais em segundo plano, frente ao imperativo da produtividade (SAVIANI, 2010).

O sistema de Pós-Graduação e de pesquisa, como um todo, tem sido, pois, nas duas últimas décadas, mais orientado pelas agências de fomento e de avaliação, comprometidas com uma visão de expansão que impulsiona a produção do conhecimento associada às demandas econômico-produtivas, do que por um projeto formativo mais consistente e que resulte em avanços mais significativos do conhecimento nas diferentes áreas. Assim, ficam cada vez mais em segundo plano os parâmetros da produção acadêmica orientado pela própria lógica

da ciência e do campo universitário. O campo científico-universitário, expresso em parte nos programas de Pós-Graduação, parece incapaz ou pouco desejoso de analisar, de organizar, de propor e de alterar os rumos da lógica e da atual política. Parece haver, portanto, certa resiliência entre o que é definido para o sistema de Pós-Graduação e de pesquisa e o que é feito nos cursos/programas, reforçando uma relação de dominação e de subordinação que parece satisfatória para parte daqueles que estão envolvidos no campo e dispostos a jogar esse jogo. O resultado final tem sido, no entanto, um forte processo de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico, com repercussões negativas e preocupantes para o futuro da Pós-Graduação e da pesquisa no Brasil.

## Referências

- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.
- BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a - Edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 21 set. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Censo da Educação Superior de 2013**. Brasília: Inep, 2014b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jun. 2009. Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000300002
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CURY, C. R. J. Prefácio: Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. IX-XIV.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 07-20, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S1413-24782005000300002

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança social. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 43-59, jan./abr. 1997.

OLIVEIRA, J. F. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na Pós-Graduação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, p. 35-50, jan./dez. 2010.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “Modelo Capes de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 136-176.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais**: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

*Recebido em 06/11/2014*

*Versão final recebida em 01/03/2015*

*Aceito em 02/03/2015*