

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PARÁ, DO AMAPÁ E DO AMAZONAS

Mateus Paulo Silva Lopes

Universidade Federal do Rio de Janeiro

lopesteusacademico@gmail.com

Jussara Marques de Macedo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

jussara0712@gmail.com

Introdução

A constante cobrança dos Estados imperialistas, por desenvolvimento tecnológico e científico, trouxe interferências na estruturação e consolidação da pós-graduação *latu e stricto sensu* no Brasil. Desde 1990, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) se responsabilizou pelos cursos de pós-graduação, novas configurações de regulação e controle foram estabelecidas e realizadas via avaliações dos Programas, trazendo diversos fatores que intensificam o trabalho docente.

Este resumo faz parte de uma pesquisa em andamento no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE). Objetiva-se analisar como a influência do Estado regulador, por meio da política de avaliação da Capes, incide na intensificação do trabalho docente dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e da Universidade Federal do Amazonas (UFMA).

Metodologia

Com base em Severino (2007), trata-se de uma análise bibliográfica que compreendeu a literatura referente à temática, tangendo os assuntos da política de avaliação da Capes, do ensino superior e do trabalho docente. Também, de uma análise documental que analisou alguns documentos referentes às universidades em questão, disponibilizados na Plataforma Sucupira de 2017 a 2020. Os dados levantados foram examinados baseados no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), em acordo com a

concepção materialista da história (Marx; Engels, 2008, p. 31), em que: “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida”. Para Netto (2011, p. 21), o objeto da pesquisa possui uma existência objetiva. Assim: “A teoria é [...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”.

Tais princípios, ajudam na análise da influência que o Estado tem exercido nos PPGs em Educação, por meio da política de avaliação da Capes e todas as suas implicações na intensificação do trabalho docente. Fez-se imprescindível apreender o objeto em sua totalidade, pois dentro das estruturas sociais não existem processos que ocorram de forma autônoma, sem relação entre si. Deve-se considerar as intrínsecas relações que o modelo neoliberal de mercado tem com o Estado brasileiro imprimindo, nas suas normativas, a lógica produtivista e quantitativa defendida pelo neoliberalismo.

Resultados e discussão

Em toda a região Norte do Brasil, existem 16 programas de pós-graduação credenciados na área da educação da Capes. Desses, apenas 8 possuem cursos de doutorado, sendo 1 deles profissional, de acordo com os dados disponíveis na Plataforma Sucupira.

Figura 1: Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Norte do Brasil

Instituição (Sigla)	Programa (Sigla)	Sede	Vinculo	Modalidade	Nível (Sigla)	Nota 2017	Nota 2023	Inicio do Curso Mestrado	Doutorado
UFAM	PPGE	Manaus/AM	Federal	Acadêmico	ME/DO	3	4	1987	2010
UFPa	PPGED	Belém/PA	Federal	Acadêmico	ME/DO	5	5	2003	2008
UEA	PPGED	Manaus/AM	Estadual	Acadêmico	ME	-	3	2021	-
UFPa	PPB	Belém/PA	Federal	Acadêmico	ME/DO	3	4	2016	2024
UNIR	PPGE	P. Velho/RO	Federal	Acadêmico	ME	4	4	2010	-
UNIR	PPGEProf	P. Velho/RO	Federal	Profissional	ME/DO	4	4	2014	2019
UFT	PPGE	Palmas/TO	Federal	Acadêmico	ME	3	3	2012	-
UFOPA	PPGE	Santarém/PA	Federal	Acadêmico	ME/DO	4	4	2014	2024
IFRR e UERR*	PPGE	Boa Vista/RO	Estadual	Acadêmico	ME	3	3	2014	-
UEPA	PPGED	Belém/PA	Estadual	Acadêmico	ME/DO	4	4	2005	2019
UNIFAP	PPGED	Macapá/AP	Federal	Acadêmico	ME/DO	3	4	2017	2023
UFPa	PPGEDuc	Cametá/PA	Federal	Acadêmico	ME	3	3	2014	-
UFAC	PPGE	Rio Branco/AC	Federal	Acadêmico	ME	3	4	2014	-
UFT	PPGPE	Palmas/TO	Federal	Profissional	ME	3	3	2017	-
UEA UNIR UFAM UFOPA UFRR UNIFAP UFPa* UFAC UFT	Educanorte	Belém/PA	Federal	Acadêmico	DO	-	4	-	2020
UFRR	PPGEduc	Boa Vista/RR	Federal	Acadêmico	ME	-	3	2019	-

*IES coordenadora de rede

Para a escolha dos Programas, levou-se em consideração, prioritariamente, o seu tempo de criação, contribuição para o Estado ao qual se insere e suas relações interinstitucionais, bem como a necessidade de discussões que possam retratar a singularidade da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação na Amazônia, demonstrando as características ímpares que esta região possui e os impactos sociais dos referidos PPGs.

Conforme apontado por Neuenfeldt e Isaia (2008), a criação e regulamentação de programas de pós-graduação em nível *latu* e *stricto sensu*, no final da década de 1960, tem sua gênese na necessidade de desenvolvimento tecnológico e científico do país, haja vista que, durante a ditadura militar e com as reformas do Ensino Superior, o Brasil carecia de profissionais com formação específica para determinadas áreas do conhecimento, principalmente no campo educacional.

Cabe destacar, também, que a ascensão do neoliberalismo trouxe diversas implicações ao setor educacional. Uma delas, a exemplo, foi a implementação da lógica da produtividade, típica da ideologia da Nova Gestão Pública, materializada no Brasil a partir de 1995, via *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (Macedo; Lima, 2017), intensificando as cobranças de produção científica por parte dos docentes que desenvolvem seu trabalho no ensino de graduação e na pós-graduação.

Oliveira (2010), considera que as transformações sociais, ocorridas pelas mudanças impostas pelo capital, têm influenciado no trabalho docente, uma vez que

exigem uma ampliação das atividades dos docentes, redefinindo suas obrigações e caráter no processo educacional.

Paula (2012) pondera que o sistema de avaliação dos PPGs possui um foco voltado à lógica produtivista dos discentes e docentes. Para a autora:

Em lugar de avaliar o programa de pós-graduação, suas dificuldades, potencialidades e relevância para a instituição e para a região, o resultado da avaliação depende de indicadores que têm como foco cada professor credenciado na pós-graduação: inicialmente, exigindo um padrão produtivista; depois, restringindo o campo possível deste produtivismo, impondo que as publicações, para serem pontuadas, sejam limitadas a um conjunto de veículos/periódicos qualificados (sistema qualis) [...] (Paula, 2012, p. 57).

Tal afirmativa demonstra o aspecto frágil e unilateral das metodologias de avaliação dos PPGs, uma vez que volta o seu olhar aos aspectos quantitativos, que muitas vezes não condizem com a realidade concreta de cada Programa, cabendo concordar com Junior e Bittar (2012), onde apontam que o modelo vigente de avaliação da Pós-Graduação no Brasil possui uma lógica produtivista, pragmática e utilitarista.

Conclusões preliminares

A literatura da área, até o momento estudada, demonstra que o modelo avaliativo não tem levado em consideração as especificidades de cada Programa e localidade. Tratando-se dos PPGs em Educação da região Norte do país, faz-se necessário enfatizar que, dos 7 estados, apenas 1 Programa é conceito 5, considerado excelente. Além disso, percebe-se que a maioria dos Programas estão localizados nas cidades-capitais de cada estado, fazendo com que quem busca por aperfeiçoamento nestes programas tenha uma grande deslocação de suas localidades até os *campus-sede*.

Conclui-se, preliminarmente, que todos os procedimentos e condutas que ocorrem nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a exemplo do que se evidencia na UFPA, têm impactado, diretamente, a avaliação do Programa ao final do quadriênio. Além disso, esta avaliação tem induzido, condicionado e regulado todo o corpo pedagógico dos PPGs.

Referências

JÚNIOR, Wercy Rodrigues Costa; BITTAR, Mariluce. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente. **Perspectiva**, v. 30, n. 01, p. 253-

281, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732012000100013&script=sci_abstract. Acesso em: 20 ago. 2023.

MACEDO, Jussara Marques de; MELLO, Miriam Morelli Lima. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 219-242, 2017. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322>. Acesso em: 21 jul. de 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Boitempo: São Paulo, 2008.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 85-96, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 06 fev. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de.; DUARTE, Adriana Maria Cancella.; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. **Revista Universidade e Sociedade, Distrito Federal, ano XXI**, n. 49, p. 51-61, 2012. Disponível em: http://www.andes.org.br/img/midias/3231647f3b716ba8a720740b75b864e7_1548264091.pdf#page=51. Acesso em: 25 ago. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.