

Pós-Graduação em
Desenvolvimento Sustentável

**Programa de Qualificação Institucional – PQI: Uma experiência
de avaliação da CAPES**

Iris Santiago Costa
Dissertação de Mestrado

Brasília – D.F., março/2007



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - CDS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - CDS

Programa de Qualificação Institucional – PQI:
Uma experiência de avaliação da CAPES

Iris Santiago Costa

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carlota de Souza-Paula

Dissertação de Mestrado

Brasília, DF, março de 2007

Costa, Iris Santiago.

Programa de Qualificação Institucional – PQI: Uma experiência de avaliação da CAPES. / Iris Santiago Costa.

Brasília, 15 de março de 2007

148 p. : il.

Dissertação de mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

1. PQI – CAPES. I. Universidade de Brasília. CDS.

II. Título

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente como propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

Iris Santiago Costa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - CDS

Programa de Qualificação Institucional – PQI: Uma experiência de avaliação da CAPES

Iris Santiago Costa

Dissertação de mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Política e Gestão em Ciência e Tecnologia, opção profissionalizante.

Aprovado por:

Maria Carlota de Souza-Paula, Doutora, CDS/UnB
Orientadora

Isabel Teresa Gama Alves, Doutora, CDS/UnB
Examinadora Interna

Maria Isabel Craveiro Tavares, Doutora, CNPq
Examinadora Externa

Brasília-DF, 15 de março de 2007

“Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais... O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.”

Paulo Freire

Dedico

Aos meus filhos Eduardo e Carolina, como prova de que esforço e determinação nos levam a realizar sonhos.

Ofereço

À minha mãe, Dulce Mendes Santiago, exemplo de coragem e dedicação, pela proteção e pelas orações.

A minha querida irmã, Leone, pelo carinho, pelo incentivo e pelo apoio em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Maria Carlota de Souza-Paula, pela sua generosidade e pela sua dedicação e competência com que conduziu o processo de orientação.

Aos professores e funcionários do CDS, pelos ensinamentos, pela atenção e paciência

Ao professor José Fernandes de Lima, diretor de programas da Capes, pelo incentivo

Aos colegas da CDI/Capes que compreenderam (ou não) a minha ausência eventual

A minha amiga Marilene Augusto Vieira, pelo apoio e incentivo

Ao amigo Edmar Junior, pela disponibilidade em colaborar e pela infinita paciência

Às colegas do mestrado: Elenara, Kátia, Marita, Viviane, Rosangela, Regina e Flávia , pelos bons momentos compartilhados.

Ao amigo Rogério, simplesmente pelo fato de ser meu amigo.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo trata da avaliação do Programa de Qualificação Institucional – PQI, criado pela CAPES, em 2002. O PQI é um programa que tem por objetivo promover o desenvolvimento institucional por meio da qualificação de docentes e, excepcionalmente, de técnicos, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação científica. Diante da necessidade do País em acelerar seu desenvolvimento científico e tecnológico, destaca-se a importância estratégica de investir em formação de recursos humanos. Fez-se uma análise histórica da criação, implementação e da operacionalização do programa PQI, tanto na CAPES quanto nas IES; além dos documentos relativos ao programa, na CAPES, foram realizadas entrevistas e aplicado um questionário com atores envolvidos no programa. Fez-se ainda uma análise da avaliação realizada de fevereiro a agosto de 2006 por uma comissão de professores designados pela CAPES. A situação atual do programa é apresentada de forma detalhada por região, por área de conhecimento e por instituição de origem. A análise das informações evidenciou problemas na gestão do Programa, falta de um sistema de Acompanhamento e Avaliação e ausência de manuais operativos ou critérios previamente definidos. Ao final, além das sugestões e considerações, a autora propõe um modelo de gestão estratégica para o Programa PQI. Espera-se que as informações sistematizadas e as reflexões realizadas nesta dissertação possam contribuir para o aperfeiçoamento da gestão de programas na CAPES, particularmente, no programa PQI.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de Programas, Qualificação Institucional, Acompanhamento e Avaliação, Gestão Estratégica, PQI.

ABSTRACT

The present study deals with the evaluation of the Program of Institutional Qualification – PIQ, created by CAPES in 2002. The PIQ is a program that objectives to promote the institutional development by means of the qualification of professors and, exceptionally, technicians, in the scope of research projects in scientific cooperation. Given the country's need to accelerate its scientific and technological development, the strategic importance of investing on human resources formation is highlighted. A description-critical analysis of the creation, implementation and operation of the PIQ program, at CAPES and STIs (Superior Teaching Institutions) was undertaken. There were, also, interviews with actors involved in the program and the application of a questionnaire containing ten questions. Analysis of the collected information evidenciated problems on the Program management, lack of a follow-up and evaluation system, and the absence of operative manuals or previously defined criteria. The current situation of the program is thoroughly presented by region, area of knowledge and institution of origin. Beside the field research, there is an analysis of the evaluation carried through in february at august of 2006, by a commission of professors assigned by CAPES. Finally, besides suggestions and considerations, the author proposes a model of strategic management for the PIQ Program. Hopefully the search for information and the reflections achieved in this dissertation may contribute to the enhancement of programs management at CAPES, particularly on the PIQ program.

KEY WORDS: Program Evaluation, Institutional Qualification, Follow-up and Evaluation, Strategic Management, PIQ

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Total de projetos da Região Norte, por estado e por instituição.....	109
QUADRO 2 – Total de projetos da Região Nordeste, por estado e por instituição.....	110
QUADRO 3 – Total de projetos da Região Centro-Oeste, por estado e por instituição.	111
QUADRO 4 – Total de projetos da Região Sudeste, por estado e por instituição.....	112
QUADRO 5 – Total de projetos da Região Sul, por estado e por instituição.....	113
QUADRO 6 – Número de atividades realizadas entre as instituições.....	115
QUADRO 7 – Questão 9: Qual o principal fator que dificultou a implementação do... PQI?	120
QUADRO 8 – Questão 10: Quais os principais pontos positivos do PQI?.....	120
QUADRO 9 – Sugestões de professores e técnicos da CDI/CAPES.....	121
QUADRO 10 – Proposta das atividades de gestão estratégica do PQI	128
FIGURA 1 – Mapa quem coopera com quem	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.1 – Evolução do número de alunos titulados na Pós-Graduação, 1987-2006	43
GRÁFICO 1.2 – Evolução do número de cursos de Pós-Graduação, 1987-2006	43
GRÁFICO 5.1 – Projetos enquadrados e não enquadrados edital 2002, por grande área ..	99
GRÁFICO 5.2 – Distribuição de projetos aprovados edital 2002, por região.....	100
GRÁFICO 5.3 – Distribuição de IES cooperante, por região	100
GRÁFICO 5.4 – Projetos enquadrados e não enquadrados edital 2003, por grande área...	104
GRÁFICO 5.5 – Distribuição de projetos aprovados edital 2003, por região.....	105
GRÁFICO 5.6 – Distribuição de IES cooperante, por região	105
GRÁFICO 5.7 – Instituições de origem, por esfera administrativa	107
GRÁFICO 5.8 – Projetos ativos das instituições de origem, por região	107
GRÁFICO 5.9 – Projetos ativos das IES de origem, por região e esfera administrativa...	108
GRÁFICO 5.10 – Projetos ativos da Região Norte, por unidade da federação	109
GRÁFICO 5.11 – Projetos ativos da Região Nordeste, por unidade da federação	110
GRÁFICO 5.12 – Projetos ativos da Região Centro-Oeste, por unidade da federação.....	111
GRÁFICO 5.13 – Projetos ativos da Região Sudeste, por unidade da federação.....	112
GRÁFICO 5.14 – Projetos ativos da Região Sul, por unidade da federação.....	113

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTC – Conselho Técnico Consultivo
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PICDT – Plano Institucional de Capacitação Docente e Técnica
MINTER – Mestrado Interinstitucional
PROCAD- Programa de Cooperação Acadêmica
PQI – Programa de Qualificação Institucional
CDI – Coordenação de Desenvolvimento Institucional da CAPES
IES – Instituição de Ensino Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
RGTRU – Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
FUNTEC – Fundo Nacional de Desenvolvimento Técnico-Científico
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
MBAG – Metas e Bases para a Ação de Governo
PBDCT – Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAP – Fundação de Amparo à Pesquisa
A&A – Avaliação e Acompanhamento
SAUX – Solicitação de Auxílio ao Pesquisador
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FOPROP – Fórum de Pró-Reitores
ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UFBA –Universidade Federal da Bahia
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
FAMERP – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSE – Universidade Federal de Sergipe

UFC – Universidade Federal do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INTRODUÇÃO.....	16
1 A FORMAÇÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	22
1.1 O MARCO INICIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: PARECER CESU-CFE Nº 977/65	23
1.1.2 A Reforma Universitária	25
1.2 OS PLANOS NACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO E PLANOS SETORIAIS (ANOS 70 E 80)	29
1.2.1 Metas e Bases Para a Ação de Governo (1970/1973) e I, II e III Planos Nacionais de Desenvolvimento	30
1.2.2 Os Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	33
1.2.3 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação.....	35
2 CONCEITOS BÁSICOS DA AVALIAÇÃO.....	46
2.1 DEFINIÇÃO.....	46
2.2 A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS.....	50
2.2.1 A Expansão da Avaliação de Programas.....	51
2.3 TIPOS DE AVALIAÇÃO.....	59
2.4 A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EM C&T E SUA UTILIDADE NO PROCESSO DECISÓRIO.....	61
3 O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL - PQI.....	70
3.1 A COOPERAÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICA.....	71
3.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PQI.....	74
4 O ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PQI.....	79
4.1 A AVALIAÇÃO DO PQI PELOS PARES (<i>PEER REVIEW</i>).....	80
4.1.1 Finalidades e Objetivos	81
4.1.2 Estratégias de Financiamento	84
4.1.3 Resultados do PQI.....	86
4.1.4 Conclusões Gerais da Comissão de Avaliação do PQI.....	87
4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DOS PARES.....	88
5 REALIZAÇÕES E SITUAÇÃO ATUAL DO PQI: UMA CONTRIBUIÇÃO AO A&A DO PROGRAMA	94
5.1 AS REALIZAÇÕES DO PQI DE 2002 A 2006	98
5.1.1 O Edital de 2002	101
5.1.2 O edital 2003 – Alguma Flexibilidade	102
5.1.3 A Situação Atual do PQI.....	105

5.2 A VISÃO DOS ATORES CONSULTADOS: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS.....	118
5.3 A NECESSIDADE DE GESTÃO ESTRATÉGICA DO PQI.....	124
6 CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXO A – RELAÇÃO DE PROJETOS APOIADOS PELO PQL.....	139
ANEXO B – QUESTIONÁRIO.....	147
ANEXO C - ROTEIRO ENTREVISTA/DEPOIMENTO.....	148

INTRODUÇÃO

A formação de recursos humanos em nível de pós-graduação tem sido um dos principais fatores associados ao desenvolvimento científico e tecnológico do País. Conforme preconizada nos Planos Nacionais de Pós-Graduação¹ a qualificação de professores universitários é o maior multiplicador desse conhecimento.

Vários foram os instrumentos que favoreceram o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Desde que foi instituída e regulamentada, ela se desenvolveu de forma planejada e articulada pela parceria estabelecida entre a CAPES e a comunidade científica, por intermédio do Conselho Técnico Consultivo – CTC² e do Sistema de Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES é uma fundação do Ministério da Educação que promove o desenvolvimento da pós-graduação e a formação de pessoal qualificado no Brasil e no Exterior. Fundada em 1951, a CAPES subsidia o Ministério da Educação na formulação de políticas nacionais para a área de pós-graduação, e tem como **missão**: qualificar o sistema universitário brasileiro através da formação de recursos humanos de alto nível para a docência, a pesquisa e o mercado. (CÓRDOVA, 1996, p.201)

São atribuições da CAPES, elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à Pós-Graduação. Essas atividades podem ser agrupadas em quatro linhas de ação: a) avaliação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado); b) investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no País e no exterior; c) acesso e divulgação da produção científica; d) promoção da cooperação científica internacional.

A pós-graduação, no Brasil, foi institucionalizada na década de 60, quando foram regulamentados 38 cursos no País, sendo 11 de doutorado. A partir da década de 1970, houve uma expansão excepcional. Registram-se, atualmente, mais de 3.561 cursos de pós-graduação, que titulam mais de 8.000 doutores anualmente. (PNPG 2005-2010, p.31)

¹ Existem quatro PNPGs: o I PNPG (1975-1980), II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989) e o PNPG 2005-2010. Todos traçam rumos bem definidos para a montagem e a expansão da pós-graduação brasileira.

² O CTC, é um conselho consultivo que tem o objetivo de auxiliar a Direção da CAPES na definição de políticas de apoio ao desenvolvimento da pós-graduação, segundo perfis acadêmico-científicos e tecnológicos específicos.

A expansão se deu em observância a padrões de qualidade, por meio de uma séria e sistemática atividade de avaliação e acompanhamento e critérios desenvolvidos pela CAPES. Seguindo esses critérios, diversos programas de pós-graduação alcançaram padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente.

Ao longo dos últimos anos, no âmbito das agências nacionais de fomento, foram criados inúmeros programas com o objetivo de promover a qualificação dos pesquisadores e dos docentes de ensino superior e de suprir a necessidade de capacitação de recursos humanos no País. Entre eles, destaca-se o Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT, criado em 1975.

O PICDT, incontestavelmente, deu uma grande contribuição para a elevação do número de docentes do quadro das instituições de ensino superior. O Programa serviu não só para a qualificação dos docentes e técnicos, como também para a consolidação do sistema de pós-graduação e para o fortalecimento da pesquisa institucional. Apesar dos resultados positivos alcançados pelo PICDT, ao longo de sua existência acumularam-se várias situações desfavoráveis que comprometeram a sua eficácia. Entre elas, citam-se: (a) o predomínio da decisão individual na capacitação em detrimento de projetos institucionais; (b) a ausência de definição de áreas e de linhas de pesquisa prioritárias para as instituições de ensino superior; e (c) o baixo retorno dos investimentos em qualificação em face da duração média do tempo de formação dos docentes, se comparado ao tempo de conclusão dos não-docentes³. (INFOCAPES, 2002)

Tais situações apontaram para a reformulação das ações voltadas para a qualificação docente, de modo a adequá-las à realidade do sistema nacional de pós-graduação e a obter maior aproveitamento na consolidação desse sistema. Foi necessário, então, criar mecanismos que pudessem acelerar a qualificação dos docentes vinculados às instituições de ensino superior públicas, que fossem capazes de fortalecer os projetos institucionais de grupos de pesquisas e de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Outros programas da CAPES sinalizaram nessa direção, como, por exemplo, o Mestrado Interinstitucional – MINTER e o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD. Tais programas sempre buscaram estabelecer a qualificação de docentes das instituições de ensino superior, por meio da promoção de projetos institucionais de pesquisa, de forma

³ INFOCAPES, v. 10, n. 4, 2002. Depoimento de Abílio Baeta Neves - Presidente da CAPES (1995-2002).

integrativa e cooperativa. Essas experiências possibilitaram debates e sugestões, dos quais brotaram idéias que colaboraram para a concepção do Programa de Qualificação Institucional - PQI.

O PQI tem por objetivo promover o crescimento acadêmico das instituições de ensino superior públicas, por meio do estímulo à elaboração e à implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa.

Entre as características consideradas inovadoras no PQI está o fato de este programa exigir que as universidades proponentes (chamadas IES de origem) formulem projetos em parceria com instituições mais consolidadas (chamadas IES cooperantes) e que se disponham não apenas a qualificar professores, mas também a ajudar na construção de projetos institucionais de pesquisa e de pós-graduação.

Percebe-se, então, que o PQI é um programa complexo, cujas ações exigem acompanhamento técnico constante. Nesse sentido, destaca-se a importância da avaliação de programas, e, especificamente, de um processo de acompanhamento e avaliação, como instrumentos de gestão, com vistas a corrigir falhas ou reorientar ações, para assegurar o bom desenvolvimento do programa.

O interesse da autora pelo tema avaliação de programas surgiu em 2003 quando foi designada técnica na Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional – CDI, onde o PQI é desenvolvido. A oportunidade de realizar um estudo sobre avaliação e tomar como objeto o PQI pareceu desafiadora e interessante.

Ao mesmo tempo, este estudo mostrou-se oportuno, tendo em vista o momento em que se buscam opções para o crescimento e expansão das políticas públicas e a avaliação é uma das principais ferramentas que orientam e apontam novas possibilidades.

Espera-se que esta dissertação possa ser útil para a Agência, no caso específico do PQI, bem como servir de subsídio para uma reflexão acerca das estratégias utilizadas na gestão dos programas e para o seu contínuo aperfeiçoamento.

O objetivo geral desta dissertação, portanto, é contribuir para o aperfeiçoamento do programa PQI e fornecer elementos de reflexão para orientar as ações dos dirigentes quanto à política e às estratégias de qualificação docente adotadas pela CAPES.

Para atingir esse objetivo geral, têm-se como objetivos específicos: analisar as estratégias utilizadas na gestão do Programa; analisar as realizações do Programa no período de 2002-2006, como parte do acompanhamento para detectar/corrigir possíveis falhas na gestão; distinguir percepções de sucesso ou de insucesso na gestão do PQI.

Para atingir esses objetivos nos orientamos inicialmente pelas seguintes perguntas: Como o programa PQI está sendo gerenciado? Quais as estratégias utilizadas? Quais os pontos fracos e quais os pontos fortes do programa? Os mecanismos e instrumentos são adequados? Os objetivos do programa estão sendo ou foram atingidos?

Para responder a essas questões foi realizado um estudo exploratório, adotando-se uma abordagem qualitativa e quantitativa. Foram utilizadas as seguintes técnicas: levantamento bibliográfico, levantamento documental na CDI/CAPES e coleta de dados por meio de depoimentos, entrevistas semi-estruturadas (pesquisa qualitativa) e por meio de um questionário (pesquisa quantitativa).

Inicialmente, foram analisados os documentos institucionais disponíveis na CAPES, tais como relatórios de atividades, memorandos, pareceres, ofícios, entre outros.

A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas individuais semi-estruturadas com atores envolvidos com o programa (pró-reitores, coordenadores dos projetos, pesquisadores, técnicos das IES e da CAPES) e serviu para a construção de um questionário, objeto da pesquisa quantitativa. A população estudada pela pesquisa quantitativa compôs-se de 58 respondentes, sendo: oito técnicos da CAPES, cinco técnicos das instituições participantes, seis pró-reitores e 39 professores coordenadores de projetos PQI.

Essa pesquisa teve caráter complementar à avaliação realizada por uma comissão de professores designados pela CAPES, cujo objetivo era avaliar o PQI para saber por que o programa se tornou alvo de tantas críticas por parte da comunidade acadêmica, a ponto de ser considerado inviável⁴ pela direção da CAPES. A avaliação dos pares foi realizada no período de fevereiro a agosto de 2006, com uma reunião a cada mês. Neste estudo, foram analisados os materiais gerados por essa avaliação e buscou-se maior ênfase em algumas questões, no que se refere à gestão estratégica do programa.

⁴ De acordo com o dicionário Aurélio eletrônico inviável significa inexecutável, que não se pode executar.

A CAPES incentivou o tema desta dissertação, cujos resultados deverão ser apresentados juntamente com uma proposta de gestão estratégica para o programa, visando uma possível reedição do programa em 2007. A CAPES demonstra uma significativa disponibilidade para rever o programa e implementar melhorias a partir do processo avaliativo, tanto da comissão de avaliação, quanto da pesquisa realizada para esta dissertação, pois os dados de ambas não se opõem, mas se complementam. O referencial teórico utilizado oferece um processo avaliativo altamente participativo e inclusivo.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta o contexto no qual foi formado e institucionalizado o sistema da pós-graduação brasileira, a partir do parecer 977/65 (Parecer Newton Sucupira). Apresenta, também, a reforma universitária (Lei 5.540/68) que teve início em 1968 e tem reflexo até os dias atuais, às vésperas de uma nova reforma do ensino superior. Examina os planos nacionais de desenvolvimento (PNDs) e planos setoriais e verifica a abordagem que esses documentos fazem da ciência e Tecnologia e de suas ligações com o movimento da comunidade científica brasileira para o alcance dos objetivos preconizados em seus dispositivos. Apresenta, também, a CAPES, sua missão, suas atribuições e os avanços atuais da pós-graduação.

O segundo capítulo apresenta a abordagem referencial sobre avaliação de programas. Nesse tema é reconhecida a importância do acompanhamento e avaliação (A&A), que passaram a desempenhar papel fundamental como instrumentos da gestão estratégica, já que se constituem instrumentos que permitem não apenas a checagem de resultados mas, sobretudo, a contínua reflexão sobre o programa, as orientações e critérios a serem seguidos, objetivos e metas a serem atingidos, buscando identificar tanto as realizações quanto as necessidades de intervenção.

O terceiro capítulo apresenta o PQI em sua gênese, estrutura e funcionamento, bem como suas características e seus objetivos. Apresenta também, referencial sobre cooperação acadêmica, já que o PQI é um programa cuja característica principal é a cooperação interinstitucional.

No quarto capítulo encontram-se os resultados da avaliação realizada pela comissão de professores designada pela CAPES (avaliação *peer review*), seguida de considerações da autora acerca de alguns pontos considerados importantes nessa avaliação. Por exemplo,

verificou-se a preocupação da comissão quanto a ampliação e estímulo ao envolvimento das instituições de ensino superior como IES cooperantes. De fato esse é um grave problema, no qual a CAPES promove debates na tentativa de sensibilizar as IES mais consolidadas a estabelecerem cooperação acadêmica com as IES menos consolidadas. No caso do PQI são as IES de origem as que mais necessitam dessa cooperação, pois são as que ainda têm docentes e técnicos a serem qualificados.

No quinto capítulo são apresentadas as realizações do PQI. Essa apresentação é feita em detalhes, com destaques por região geográfica mais demandante, por área de conhecimento de maior participação e por instituições de origem participantes e seus respectivos números de projetos. O estágio atual do programa também é apresentado para que se possa compreendê-lo como uma ação institucional e de política de formação de recursos humanos. Encontra-se ainda, nesse capítulo, a análise dos dados e informações obtidas na pesquisa de campo realizada pela autora para esta dissertação e uma proposta de gestão estratégica para o PQI. Partindo da abordagem da gestão estratégica a proposta foi elaborada levando em consideração a atual capacidade da CDI em absorver e efetivamente utilizar os métodos propostos. Essa proposta deixa como uma perspectiva futura para a CAPES o aprimoramento do processo avaliativo dos programas, podendo ser incluídas técnicas mais inovadoras de coleta de dados com o público beneficiado, bem como o aprofundamento do estudo em questão.

No sexto capítulo encontram-se as conclusões que sintetizam os resultados e servem de base para recomendações surgidas no decorrer do trabalho, como forma de contribuir para o propósito estabelecido.

As questões levantadas nesta dissertação não encerram as discussões sobre o PQI e muito menos sobre os temas aos quais ele se vincula como a cooperação interinstitucional e a avaliação de programas, mas busca servir de base para estudos mais aprofundados, pois o tema é relevante e como tal merece maiores reflexões por parte da Agência.

1 A FORMAÇÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Nesse capítulo a análise será direcionada para a política de pós-graduação, com a preocupação de evidenciar as interfaces dessa política com outras áreas que de uma maneira ou de outra influenciaram o seu curso. Para que se possa compreender o contexto no qual foi formado e institucionalizado o sistema da pós-graduação brasileira, serão apresentados os marcos históricos, a constituição de uma política específica para o setor de ciência e tecnologia e de recursos humanos e alguns dos principais instrumentos utilizados na implementação da política, no âmbito das agências federais de fomento.

As ações destinadas a promover as questões relacionadas à educação, à pesquisa e ao desenvolvimento científico tecnológico e industrial, a partir da segunda metade da década de 1960 foram amparadas por legislações e pareceres, cujos destaques são o Parecer 977/65 (Parecer Newton Sucupira), que definiu o conceito e a forma da pós-graduação brasileira e a Lei 5.540/68, da Reforma Universitária, que teve como finalidade tornar mais eficiente e moderna a estrutura do ensino superior no Brasil.

Essas ações favoreceram o surgimento de um ambiente propício para que o País construísse uma bem sucedida estrutura de educação pós-graduada que vem se expandindo deste a década de setenta até os dias atuais, sendo considerada atualmente como uma das experiências que melhor resultado apresentou na história moderna da educação superior brasileira. Essas ações proporcionaram também a formação de um cenário fecundo para o desenvolvimento científico e tecnológico que gerou como consequência, a institucionalização e consolidação de um Sistema Nacional de Pós-Graduação.

As instituições de ensino superior tinham como aparato legal o Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado no ano de 1931, um ano após a criação do Ministério da Educação e Saúde do primeiro governo Vargas. Esse estatuto, que vigorou até 1961, estabelecia que a universidade poderia ser oficial (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular. Para a sua constituição devia oferecer pelo menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Era necessário também que essas faculdades estivessem ligadas administrativamente, por meio de uma reitoria. Porém, a autonomia jurídica dessas faculdades era preservada (Oliven, 2002, p. 34).

Os anos 30 marcaram a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos urbanos tanto no setor público como no privado. O aumento da demanda de ensino superior levou à expansão das matrículas, bem como a expansão do ensino médio e da “lei da equivalência”, de 1953, que equiparou os cursos médios técnicos aos acadêmicos, possibilitando aos alunos, os mesmos direitos de prestarem vestibular para qualquer curso universitário, um privilégio que antes era exclusivo dos portadores de diplomas dos cursos médios acadêmicos. No ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, algumas mudanças foram incorporadas à estrutura do sistema de ensino superior. Entre elas, a redefinição de currículos, da atividade docente e discente e, também, a própria organização do ensino⁵. Entretanto, na prática, essas medidas reforçaram o modelo tradicional das instituições, pois deixaram inalterados alguns procedimentos da estrutura vigente, tais como: cátedra vitalícia; constituição de faculdades isoladas e universidade, feitas a partir da justaposição de escolas profissionais, e uma maior preocupação com o ensino, deixando em segundo plano o desenvolvimento da pesquisa (Oliven, 2002, p. 38).

1.1 O MARCO INICIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: PARECER CESu-CFE Nº 977/65

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 4.024/61) foi a primeira lei de organização do ensino superior que tratou a pós-graduação como categoria distinta. Entretanto, embora contemplada em dispositivo legal (Art. 69, letra b), a pós-graduação não havia sido ainda objeto de uma conceituação e nem definida sua natureza e formas de organização. Tal situação ensejava certa confusão no ambiente universitário onde cursos de especialização, aperfeiçoamento e até de extensão eram imprecisamente considerados como pós-graduação. Essa situação fez com que o então Ministro da Educação, Sr. Suplicy de Lacerda solicitasse ao Conselho Federal de Educação (CFE), em 1965, manifestação sobre o tema, pois na Lei de Diretrizes e Bases não havia clareza quanto à definição de curso de pós-graduação que seria ministrado em estabelecimento de ensino superior.

⁵ Freitag (1986, p. 57). A constituição de 1946 já havia fixado em um de seus parágrafos (Art. 5, XV, d) a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil. A Lei 4.024 durou um período de 14 anos de tramitação no Congresso Nacional até sua promulgação no dia 20.12.1961.

Na lei 4.024/61, em seu artigo 69, Título IX, *da Educação de Grau Superior*, constava apenas:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) . . . ;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) . . . ;

A nomenclatura curso de pós-graduação ensejava uma grande imprecisão no meio acadêmico. Um dos conselheiros, em período anterior ao envio da solicitação ministerial ao CFE, descreveu: "está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes, tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa de caráter mais operacional que doutrinária."⁶.

Na época, era de compreensão do Ministério que os cursos de pós-graduação seriam destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, constituídos de dois ciclos sucessivos, equivalentes ao *master* e *doctor*, estruturados nos moldes da sistemática norte-americana. O desenho proposto para a sua regulamentação teve como base experiências estrangeiras já consagradas, sendo os Estados Unidos o país que mais influência deixou no formato da pós-graduação brasileira, em vista de sua reconhecida tradição nesse segmento de ensino (Bomeny, 2001).

A solicitação ministerial expôs os motivos fundamentais que exigiam a instauração, de imediato, do sistema de cursos pós-graduados: 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.

A manifestação da Câmara de Ensino Superior, por meio do Parecer 977/65 (Parecer Newton Sucupira), foi de importância fundamental, pois proporcionou a criação do marco conceitual dos cursos de pós-graduação e o formato para esse nível de ensino no país. Em suas disposições, estabeleceu a necessidade da organização e implantação tendo em vista o extraordinário progresso do saber em todos os setores da sociedade, o que tornou os cursos de

⁶ Parecer CESu-CFE nº 977 (Câmara de Ensino Superior-Conselho Federal de Educação) (Parecer Newton Sucupira), aprovado em 3 de dezembro de 1965.

graduação limitados à promoção e difusão do conhecimento científico vinculado às carreiras existentes. "A pós-graduação foi defendida como uma necessidade imperativa por razões que afetava diretamente, não apenas o desempenho da ciência no Brasil, mas o pleno desempenho da própria graduação." (Bomeny, 2001, p. 66)

A pós-graduação foi classificada em dois tipos, os cursos *stricto sensu* e os *lato sensu*. Na primeira categoria, incluíram-se o mestrado e o doutorado como os cursos da mais alta qualificação, com objetivos de natureza acadêmica para proporcionar aos seus discentes a plena capacitação nas atividades de ensino e pesquisa, tendo como meta o avanço da cultura e do saber. Esse grau de estudo é de grande importância para a universidade, pois imprime uma melhoria da qualidade do ensino de graduação, uma vez que docentes com a formação pós-graduada *stricto sensu*, em especial os doutores, pressupõem serem profissionais de amplo domínio acadêmico-científico, além de estarem aptos à realização do desenvolvimento da pesquisa. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* devem pautar-se pela existência de atividades regulares e permanentes, conferindo diplomas de mestres e doutores, sendo este último o de mais alta qualificação na hierarquia dos cursos superiores. Para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, distinguiu-os como sendo de natureza eminentemente prática, de menor duração que os *stricto sensu*, e que envolvesse o estudo de uma especialidade pertencente a uma área do conhecimento. Para os alunos dessa modalidade de ensino seriam concedidos certificados.

Por fim, o Parecer 977/65 considerou a pós-graduação como a "cúpula dos estudos", que possui como objetivo imediato proporcionar ao estudante o aprofundamento do saber que lhe permita alcançar o mais elevado padrão de competência científica e técnico-profissional e, como finalidade primordial da educação pós-graduada, atingir a promoção contínua e a elevação do amor ao conhecimento, ao estudo da cultura e da ciência.

Uma vez definida e regulamentada, segue-se a implantação da pós-graduação no sistema universitário brasileiro, tendo sido contemplada de forma prioritária na Reforma Universitária de 1968.

1.1.2 A Reforma Universitária

Por meio da reforma do ensino superior implantada pelo Estado em 1968, a pós-graduação conquista formalmente seu espaço na estrutura da universidade brasileira,

considerando os princípios básicos que norteiam a nova proposta para o ensino universitário: qualificação docente, plena dedicação acadêmica e indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Entretanto, para atingir os objetivos estabelecidos para a pós-graduação, o Estado teria que promover uma política nacional de pós-graduação que integrasse esforços e recursos. O governo militar instituiu, então, o decreto 62.937/68, cujo conteúdo designava um Grupo de Trabalho⁷ cuja missão a ser desenvolvida constava no seu primeiro artigo: "... para acelerar a reforma da universidade brasileira, visando a sua eficiência, modernização e flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País".

As propostas presentes no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (RGTRU) reafirmaram vários pontos existentes no parecer 977/65. Entre eles, que a pós-graduação é o lugar por excelência da formação dos docentes mais qualificados academicamente para o ensino superior e fundamental, para promover a melhoria dos cursos de graduação. Outro aspecto que o RGTRU destacou foi a necessidade do surgimento de uma política nacional de pós-graduação, sob responsabilidade do governo federal, voltada para a mobilização de recursos humanos e materiais para a sua viabilização. Também, no mesmo documento, os professores reconheceram as dificuldades que a implantação desse sistema de pós-graduação podia apresentar em virtude do reduzido número de docentes com qualificação acadêmica necessária para a formação de novos quadros na escala desejada, bem como o baixo número de instituições capazes de oferecer esse nível de ensino. Para minimizar essa questão, foi sugerida a criação de Centros Regionais de Pós-Graduação, nos quais algumas universidades estrategicamente escolhidas, tanto no que se refere à sua localização, quanto à existência de massa crítica suficiente para o desenvolvimento de tal projeto, pudessem atuar como centros difusores de formação acadêmica de alto nível. As atividades decorrentes deste grupo de trabalho resultaram na Lei 5.540, de 28/11/1968, que foi responsável pelas normas da organização e funcionamento do ensino superior, e atribuiu ao Conselho Federal de Educação a prerrogativa de acreditar os cursos de pós-graduação e fixar as normas gerais para a sua organização (a esta Lei convencionou-se denominar de "Reforma Universitária").

⁷ Seus membros foram: estudantes João Carlos Moreira Bessa e Paulo Bouças e, os demais membros, professores Antônio Moreira Couceiro, Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, Haroldo Leon Perez, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas. Foi dado a esse grupo um prazo de 30 dias para conclusão de suas atividades.

Na década de sessenta, o quadro que se apresentava era que os cursos de pós-graduação em funcionamento regular existiam em número reduzido. Velloso (2002, p. 35) indica que em meados dos anos 60 o Brasil possuía apenas 38 cursos de pós-graduação, dos quais somente 12 eram de doutorado. Martins (1991, p. 107) mostra que cinco anos depois, no início dos anos 70, as universidades brasileiras já contavam com 93 cursos de mestrado e 32 de doutorado. Porém, esses dados ainda tornam o país limitado ante a capacidade de inserção no rol das nações que necessitavam formar um contingente de recursos humanos de alta qualificação, em número suficiente com o objetivo de iniciar um processo de transformação nacional, com vistas a posicionar o País entre as nações capazes de desenvolver-se científica e tecnologicamente.

Em relação ao cenário político-social existente no período de formulação da Reforma Universitária, Freitag (1986, p. 111) menciona que "a solução da crise consistia em diminuir a pressão sobre a universidade". Já Fernandes (1975) opina que a Reforma Universitária brasileira foi decorrência de movimentos de insatisfação presentes nos meios estudantil e docente. Adiciona-se a estas pressões originadas no seio da sociedade a forte demanda para o aumento das vagas para ingresso na educação superior, notadamente naqueles setores provenientes de extratos médios e altos da população.

Para Fernandes (1975, p. 202), os preparativos para a transformação da universidade, que culminaram com a Lei 5.540, se deram em gabinetes fechados da burocracia estatal, onde seus membros receberam mandatos de um governo destituído de legitimidade política e que não encarnava a vontade da nação.

Entretanto, para esse autor, apesar da ausência de participação da sociedade e da comunidade acadêmica em geral, a Reforma Universitária afirmou-se nacionalmente como um movimento dotado de grande vitalidade política. Segundo ele, o Relatório produzido pelo Grupo de Trabalho constituiu-se no:

... melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior quanto das soluções que eles exigem.

Pela primeira vez se tenta equacionar os problemas do ensino superior tendo-se em vista relações entre meio e fins, questões de custeio e de captação de recursos, problemas de crescimento e de programação ou planejamento educacionais. (FERNANDES, 1975, p. 205- 211)

O autor menciona, ainda, que as sugestões contidas no documento (RGTRU) relacionadas ao regime de trabalho do corpo docente das instituições, em particular com

relação ao Regime de Dedicção Exclusiva para o magistério superior federal, são dignas de destaque. Por outro lado, repudiou a forte marca autoritária presente na elaboração do relatório que ensejou a reforma – o qual denominou da "Reforma Universitária Consentida" (1975, p. 210) –, considerando que, embora elaborado por ilustres personalidades do meio acadêmico nacional, o relatório tratou apenas de formular as recomendações que atendiam ao interesse imediato do governo militar, quanto ao aumento da eficiência e da produtividade das instituições de ensino superior. Porém, deixou em segundo plano uma excelente oportunidade de, em um momento social marcante, instalar uma reforma do ensino superior, para:

... corrigir as inconsistências institucionais das universidades; desenvolver, dentro delas, os processos que poderiam conduzir à sua reconstrução e à revolução do seu rendimento no ensino, na pesquisa científica ou tecnológica e na produção de conhecimentos originais em todos os ramos do saber. (FERNANDES, 1975, p. 217)

Além disso, Fernandes condenou também o grande enlaçamento burocrático / tecnocrático que instituiu os Centros Regionais de Pós-Graduação, "uma autêntica enormidade" (op.cit, p. 223), pois o Decreto nº 63.343, de 1/10/1968, que dispõe sobre a sua instalação, menciona, em seu Art. 5º, a necessidade de articulação entre três organismos governamentais, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), este último representado pelo Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC). A escolha das instituições que oferecessem as condições adequadas à criação dos Centros, nas diversas áreas do conhecimento, ficou a cargo do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). Segundo Martins (2002, p. 73), a experiência só logrou sucesso na região Sul, onde se reuniram seis universidades afinadas com diretrizes para a implantação do projeto.

Na seqüência das iniciativas conduzidas pelo Estado, que contribuíram para a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país, deve-se registrar a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT, em 1969, cujo objetivo era apoiar financeiramente programas e projetos prioritários de desenvolvimento científico e tecnológico, a serem definidos pelo Conselho Científico e Tecnológico – CCT, órgão máximo da política para o setor de C&T. Entretanto, segundo Barros (1998, p. 95) essas iniciativas revelaram um caráter descontínuo e pontual de intervenção do Estado no segmento de C&T e recursos humanos, situação que só mudaria no final da década de 60 e

início da década de 70, com a aprovação do Programa Estratégico de Desenvolvimento – PED (1968/70) e a criação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento – PND.

1.2 OS PLANOS NACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO E PLANOS SETORIAIS (ANOS 70 e 80)

Como já foi colocado existiam ações voltadas para o setor de C&T, mas eram medidas descontínuas e pontuais sem um caráter mais sistemático e abrangente que pudesse caracterizar uma intervenção do Estado. Nesse sentido, o Plano Estratégico de Desenvolvimento – PED e, posteriormente, os Planos Nacionais de Desenvolvimento foram criados para dar continuidade e uniformidade à política de C&T que se integrava ao planejamento global do Estado, e incorporava-se ao discurso governamental.

O centralismo político ocasionado pelo regime militar, após a tomada do poder em 1964, gerou a ordenação em larga escala de planos de desenvolvimento econômico e social com objetivos e metas a serem alcançados através do planejamento estatal de ações e adoção de medidas para se atingir o crescimento e expansão do mercado, para a formulação de políticas de orientação industrial e agrícola, programas de integração nacional, além do incremento da política científica e tecnológica, com ênfase para a energia nuclear. "A ação estatal planejada tornou-se imperativo das modernas técnicas de Governo e tende a constituir-se, na generalização de seu emprego, em função normal dentro da administração normal."⁸

Freitag (1986, p. 100) nos relembra que o planejamento educacional do governo militar foi sempre um aspecto ou setor dos planos nacionais de desenvolvimento, os quais estabeleceram somente diretrizes gerais para o planejamento de recursos humanos, deixando a cargo do Ministério da Educação a missão de elaborar planos setoriais mais específicos.

Todos esses ordenamentos originavam-se do núcleo central do poder, ao qual competia a definição e implantação de programas científicos, industriais e energéticos, bem como o controle no processo de interação com o setor produtivo. Nesse período vemos um acentuado crescimento de empresas estatais em diferentes setores da economia.

⁸ MEC-SG: Plano Setorial de Educação, op. cit., p. 16. *Apud* Freitag (1986).

A década de setenta foi marcada pela existência de planos nacionais grandiloqüentes dirigidos para a superação dos problemas que atingiam a nação e a impediam de alcançar estágios superiores de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social. Deste modo, o documento oficial norteador do planejamento estatal no início desse período, Metas e Bases para a Ação de Governo, já preconizava no escopo de seu objetivo-síntese o ingresso do Brasil no mundo desenvolvido, até o final do século. Essa tarefa seria executada por etapas, primeiro sob a orientação do "Metas e Bases", seguida do sistema de Planos Nacionais de Desenvolvimento.

1.2.1 Metas e Bases para a Ação de Governo (1970/1973) e I, II e III Planos Nacionais de Desenvolvimento

Como estratégia para o desenvolvimento do país, o Metas e Bases para a Ação de Governo destacou a construção de uma sólida estrutura educacional, científica, tecnológica e industrial, tendo como projetos prioritários: universalização progressiva do ensino primário; construção de uma série de universidades (cinco ou seis) para funcionarem como Centros Avançados do Conhecimento; implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação, entre outros. No campo do Desenvolvimento Científico e Tecnológico, visou: implantação de programa de tempo integral para pesquisadores em instituições de pesquisa (análogo ao magistério superior); ampliação do corpo científico brasileiro; criação de programas intensivos de pós-graduação nos setores ligados ao desenvolvimento tecnológico (grifos da autora); implementação do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e outros (MBAG, 1970, p. 63-66).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND 1972/1974), iniciou-se um ano antes (1972) do término do "Metas e Bases" e assemelhava-se a este quanto ao discurso otimista. Em sua introdução, as ações a serem promovidas pretendiam fazer com que o Brasil atingisse a oitava posição na categoria dos países de maior Produto Interno Bruto (PIB) do globo, e que ultrapassasse a barreira de renda de US\$500 (quinhentos dólares) *per capita* de sua população, ainda no ano de 1974 (p. 7). Assim, nesse contexto, em curto período de tempo, o plano visou transformar a nação social e economicamente.

O I PND destacou a necessidade de implantação de uma Política de Ciência e Tecnologia Nacional, com a meta de criar um Sistema de Centros Tecnológicos em áreas de infra-estrutura e de indústrias básicas, e a promessa de reformulação da carreira de

pesquisador, "para assegurar-lhes condições de trabalho satisfatórias" (I PND, 1972, p. 8). Também pretendeu implantar uma Política de Aproveitamento de Recursos Humanos, com a continuidade da Reforma Universitária, *in verbis*:

O Governo Federal deverá implantar um complexo tecnológico que reunirá os centros de tecnologias das principais empresas e instituições federais, notadamente quanto a infra-estrutura e indústrias básicas. Esse complexo incluirá, entre outros, os Centros de Tecnologia de Petróleo, Energia Elétrica, de Pesquisa Mineral, de Pesquisa Nuclear, de Telecomunicações e de Informática. (I PND, 1972, p. 45)

O I PND, basicamente, visou acelerar o processo de transferência tecnológica gestado em países cujo desenvolvimento científico atingira estágios superiores, notadamente em áreas consideradas estratégicas, tais como: energia nuclear, pesquisa espacial, pesquisa agrícola, entre outras. E, também, consolidar o desenvolvimento nos campos da tecnologia de infra-estrutura, isto é, energia elétrica, petróleo, transportes e comunicações.

Sobre essa questão, Martins descreve:

A esta política concreta aberta ao exterior, correspondera um discurso e procedimentos de planejamento cujo tom era bastante nacionalista. Nesse sentido, pode-se compreender a política de formação de recursos humanos de alto nível. Se a política econômica enfatizava a necessidade de recursos externos para investimentos básicos no País, oferecendo, inclusive grandes facilidades para importação de tecnologia, a política de formação de recursos humanos obedecia às duas linhas fundamentais: a necessidade futura de mão-de-obra especializada para preencher os novos empregos criados pelo desenvolvimento econômico previsto e a necessidade de cientistas, pesquisadores e técnicos aptos a desenvolver a pesquisa indispensável para a mudança, ao longo dos anos, do eixo de origem e de sustentação do desenvolvimento, do exterior em direção ao próprio País. (MARTINS, 1991, p. 94)

Para isso, fazia-se necessária a criação de um ambiente voltado aos conteúdos de alta sofisticação tecnológica, o aperfeiçoamento da legislação relativa à contratação de *know-how* produzido em países mais avançados, e a criação de um cenário atraente para a movimentação de pesquisadores e cientistas internacionais em direção às instituições brasileiras (I PND, 1972, p. 46).

O II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND 1975/1979) deu continuidade à política científica e tecnológica lançada pelo I PND e pelo I PBDCT. Essa política reafirma a necessidade de:

estímulo à adaptação, absorção e difusão interna de tecnologia importada, através de medidas e procedimentos adequados à remoção das restrições contratuais ou implícitas que possam acompanhar os acordos de transferência; ampliação dos programas de Cooperação Técnica Internacional voltadas para a importação de cérebros e de tecnologias de ponta (II PND, 1975, p. 139)

Esse plano lista as prioridades estratégicas para o fortalecimento de Centros de Pesquisa, desenvolvimento de setores industriais básicos e de alto conteúdo tecnológico. Como consequência, os instrumentos de cooperação técnica nacional e internacional e de circulação acadêmica passam a contribuir para o desenvolvimento científico e a formação de recursos humanos, além de consolidar o desenvolvimento das pesquisas realizadas por institutos e centros de pós-graduação das universidades.

Para a construção de todo esse quadro científico e tecnológico, faziam-se necessários pesados investimentos na área de Pesquisa e Desenvolvimento, o que, conseqüentemente acarretaria investimentos, organização e planejamento para a formação de recursos humanos de alta qualificação. A Universidade é considerada o *locus* ideal para realização dessa missão.

A Política Científica e Tecnológica do II PND, no campo da Pesquisa Fundamental, destacou os seguintes instrumentos:

- execução do II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
- execução do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPg) (grifos da autora), sob a coordenação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, integrando nas universidades a pós-graduação e a pesquisa, bem como proporcionando ao pesquisador condições de trabalho satisfatórias, materialmente e em outros campos, com implantação do grupo funcional de Pesquisador Científico e Tecnológico, no novo Plano de Classificação de Cargos (II PND, 1975, p. 139-40).

O III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND, 1980/1985) destinou à Ciência e à Tecnologia não mais que uma página do seu Capítulo VI, Outras Políticas Governamentais, repetindo de forma sintética alguns dos objetivos e diretrizes presentes nos planos anteriores. O III PND destacou a relevância da pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento nacional e priorizou processos de aquisição e transferência de tecnologias para a superação das dificuldades existentes nos setores energético, agrícola, educacional, transportes, e outros. Entre as linhas gerais de ação no campo de C&T, o III PND previa:

- sanar as dificuldades relativas às carências e estrangulamentos nos programas de pós-graduação e de pesquisa das universidades e instituições afins;
- ampliação e desenvolvimento da capacidade de absorção e geração de tecnologia da indústria nacional;

- promover uma maior ligação das instituições de pesquisa ao desenvolvimento tecnológico da empresa nacional.

À época do III PND o modelo político e econômico adotado pelo regime militar começava a apresentar os primeiros sinais de esgotamento frente à sociedade civil brasileira. Além disso, o endividamento externo, os juros e a necessidade de controle dos gastos, entre outros fatores, comprometiam o desempenho de programas destinados aos setores econômico e social. Nesse contexto, as políticas públicas dirigidas à área de Ciência e Tecnologia, ao contrário de períodos anteriores, passaram a sofrer restrições orçamentárias e dificuldades de gestão. (BARROS, 1998, p. 101)

Sobre essa questão, em entrevista à edição do livro comemorativo dos 50 anos da CAPES, o prof. Edson Machado de Souza, ex-presidente dessa agência (1982-1989), declarou:

...estava começando um período um pouco complicado do ponto de vista do financiamento; os recursos já não eram tão abundantes, o milagre brasileiro já estava chegando ao fim, portanto não foi um período fácil ... Aí começa um período de certo esvaziamento orçamentário da área de ciência e tecnologia, principalmente com o esvaziamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; o FNDCT perdendo substância do ponto de vista orçamentário já não era mais possível fazer aquela distribuição de recursos que fazia no início, quando foi um grande canal de alimentação do sistema CAPES -CNPq-Finep ... (CAPES, 2002, p. 111, 114)

1.2.2 Os Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

No ano de 1973, sob a Lei 75.527, de 25 de julho, foi instituído o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Com vigência para o biênio 1973/1974, o I PBDCT foi o conjunto de medidas, subordinado às orientações do I PND, que primeiro explicitou a política de Ciência e Tecnologia a ser desenvolvida pelo governo. Essa política foi originada das ações partilhadas entre Ministério do Planejamento, Fundo de Desenvolvimento Técnico e Científico (FUNTEC), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e o então Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), que previram um incremento na área da Ciência e Tecnologia com a criação de sistemas setoriais e estaduais de Ciência e Tecnologia e uma maior ligação com o sistema produtivo privado (CNPq, 2001).

Os recursos financeiros destinados à Pesquisa Fundamental e à Pós-Graduação para os anos de 1973 e 1974 foram, respectivamente, 439 e 484 milhões de cruzeiros que, somados, representaram 21,6% do orçamento de C&T, só sendo superados pela rubrica de Tecnologia

Industrial, com 28,5%. A programação dos gastos relacionados aos projetos prioritários de Pesquisa Fundamental e de Pós-Graduação em áreas do conhecimento ligadas à Energia, Transporte, Comunicações, Atividades Espaciais, Oceanografia, Agricultura e medidas direcionadas à reformulação da carreira do pesquisador formou algumas das ações planejadas por aquele programa setorial.

O I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (I PBDCT, 1973/1974) salientou que o progresso tecnológico proporciona crescimento econômico em escala acentuada, gerando o surgimento de novas indústrias, produtos e materiais, modificando as estruturas de produção. Para que isso ocorresse, tornava-se necessário o fortalecimento de mecanismos financeiros para reforçar a infra-estrutura de Pesquisa e Desenvolvimento nas áreas pública e privada.

As orientações presentes nesse segundo Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT, 1975/1977) referem-se à operacionalização das medidas recomendadas pelo II PND no campo da ciência e tecnologia, tendo na formação de recursos humanos um fator estratégico para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica nacional.

O II PBDCT nos fala, como orientação principal, "transformar a ciência e a tecnologia em força motora do processo de desenvolvimento e modernização do País", e destaca a necessidade de se preservar o equilíbrio entre pesquisa fundamental, pesquisa aplicada e desenvolvimento, como estágios de um processo orgânico articulado com a economia e a sociedade⁹.

Erber *et alli* (1985, p. 60) afirmam que a ação governamental na área da ciência e tecnologia atingiu o seu apogeu naquele período, Governo Geisel (1974/1979), quando questões científicas e tecnológicas mereceram destaques nos documentos oficiais, bem como a atenção dos executores da política econômica relacionada ao volume de recursos financeiros mobilizados para o apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do País.

O III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (III PBDCT, 1980/1985) foi formulado com a missão de unir as diversas agências e órgãos do governo na coordenação, fomento e execução das atividades de Pesquisa e Desenvolvimento. Fez a crítica

⁹ Pronunciamento do então Ministro Chefe da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, Dr. João Paulo dos Reis Velloso, em 31/3/1976.

sobre o progresso da ciência e a tecnologia brasileira, preconizada nos planos nacionais de desenvolvimento e planos setoriais anteriores ao III PND, e constatou que não houve a transferência e a absorção de tecnologias de modo desejável, desenvolvidas internamente ou procedentes de outros países, em direção aos setores produtivos da economia nacional. Por isso, objetivou uma maior capacitação científica e a busca de uma maior autonomia tecnológica para o Brasil. O plano destacou o valor estratégico que têm a Ciência e a Tecnologia para a elevação do bem estar material e social da população e o conseqüente aumento do poder de negociação para o País no cenário internacional, decorrentes da aquisição desses valores. Desse modo, seriam garantidas a consolidação, continuidade e expansão das estruturas existentes ligadas à pesquisa e à formação de recursos humanos. Recomendou a ampliação dos quadros de pesquisadores com a expansão da pós-graduação em campos do conhecimento e em regiões ainda carentes, e estimulou medidas que promovessem a estabilidade institucional e financeira de programas de formação de docentes e pesquisadores, além de sua fixação nas instituições.

Apesar da expansão quantitativa da pós-graduação, o número de pesquisadores qualificados é ainda insuficiente na maior parte das áreas do conhecimento, constituindo-se num ponto de estrangulamento primário para o desenvolvimento científico e tecnológico (III PBDCT, 1980, p. 22)

1.2.3 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1975/1979) nasceu como expressão dos trabalhos iniciais do Conselho Nacional de Pós-Graduação¹⁰. No documento correspondente diagnosticava-se que a expansão da pós-graduação brasileira até aquele instante era conseqüência de movimentos conjunturais, e o Estado não possuía o pleno controle de seu desenvolvimento. Por isso, a partir da implantação do I PNPG procurou-se submeter o

¹⁰ Instituído através do Decreto nº 73.411, de 4/1/1974. Órgão interministerial criado em 1973, o Conselho Nacional de Pós-Graduação era presidido pelo ministro da Educação e contava com o ministro-chefe da Seplan, o secretário-geral do MEC, o presidente do Conselho Federal de Educação, o diretor do DAU, o diretor-geral da CAPES, o presidente do CNPq, o secretário executivo da Finep, o presidente do BNDES, os reitores da UnB, UFMG, UFPE, PUC-RJ e USP. Suas funções operativas eram desempenhadas pelo Grupo Técnico de Coordenação, composto pelo diretor e o diretor-adjunto do DAU, o diretor da CAPES e representantes do Funtec, da Finep e do CNPq; era responsável pela elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação, em cujos trabalhos a CAPES assumiu papel de destaque. Ao ser extinto, em 1981, o CNPG teve suas funções transferidas para a CAPES, consolidando assim a posição da agência na estrutura do MEC (CAPES, 50 anos, 2002, p. 106). O documento resultante (I PNPG) teve como meta reorientar as atividades, em todos os níveis institucionais, por meio de medidas que serviram de referência para ações de coordenação, planejamento, execução e normatização da pós-graduação brasileira. O primeiro momento dessa orientação se deu através da Reforma Universitária, consubstanciada através da Lei 5.540, de 28/11/1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior; do Decreto nº 63.343, de 1/10/1968, que institui os Centros Regionais de Pós-Graduação e do Parecer CFE nº 77, de 10/2/1969, que estabelece as normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação.

processo de formação de recursos humanos de alto nível ao planejamento estatal, integrando-o às políticas de desenvolvimento econômico e social presentes no II PND e no II PBDCT. Seus objetivos gerais e metas se concretizariam por meio da participação do Ministério da Educação e Cultura, órgãos do governo nas áreas de Recursos Humanos, Ciência e Tecnologia, e das Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa, públicas e privadas.

À época da formulação do I PNPG, e mesmo antes daquela data, um quadro se mostrava bastante preocupante: a baixa qualificação acadêmica dos professores das instituições de ensino superior. Estes, de um modo geral, eram remanescentes das antigas estruturas da cátedra, que sofreram uma forte reformulação a partir da Lei 5.540/68 (Reforma Universitária) e não possuíam a titulação acadêmica requerida pela nova legislação. Para a superação desse problema, o I PNPG estimulou a formação massiva de Programas Institucionais de Capacitação Docentes (os PICDs), os quais operavam o deslocamento de professores de suas instituições de origem para realizarem atividades de formação pós-graduada (mestrado e doutorado) em outros centros já consolidados, no Brasil ou no exterior. Vê-se, aí, conforme a definição de circulação acadêmica formulada pela Unesco, que os primeiros programas institucionais de capacitação docente tinham na circulação de pessoas um instrumento valioso para a qualificação de alto nível dos recursos humanos a serem absorvidos pelas IES e o setor produtivo. Medidas de valorização profissional, por meio de gratificações à qualificação obtida, reforçavam a participação dos docentes nesses programas de formação.

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG, 1982/1985) se deu num momento de abertura política do regime militar. Entretanto, como visto anteriormente nesta dissertação, aquele período foi marcado por fases de fortes restrições orçamentárias para investimento no campo da Ciência e Tecnologia.

O eixo expansionista para a formação massiva de recursos humanos de alta qualificação (mestres e doutores), presente no I PNPG, em muitos casos, levou a desvios do sistema, proporcionando como consequência a proliferação de cursos sem padrões de qualidade ideais. Em determinadas especialidades, que requerem baixo volume de recursos financeiros, verificou-se o surgimento, em grande quantidade, de programas de educação pós-graduada. Muitas dessas ocorrências, que interferiam na qualidade dos cursos, originaram-se do número insuficiente de professores para realização de todas as atividades relacionadas à pós-graduação (Sobral, 2003).

O II PNPG surgiu com o objetivo de sanar essas dificuldades. Sua prioridade voltou-se para "a qualidade da educação superior", cuja diretriz visou ao fortalecimento do sistema de avaliação, à racionalização dos investimentos do setor e à melhoria da qualidade dos programas, bem como à necessidade de uma maior presença da comunidade científica nos processos de formulação da política e avaliação da pós-graduação. O plano também reforçou a necessidade de formação e qualificação de recursos humanos para o sistema educacional e, de forma mais abrangente, para o setor produtivo (Sobral, 2003; Martins, 2003).

A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade. Para a consolidação e a melhoria dos sistemas de informação e avaliação, é fundamental a participação direta e ativa da comunidade acadêmica e científica em geral e das universidades e centros de pós-graduação em particular. (II PNPG, *in*: INFOCAPES, 1998, p. 9)

O II PNPG reconhece que uma pós-graduação consolidada depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa estáveis e dinâmicos em todos os seus níveis e setores constituintes. Para o seu desenvolvimento são necessárias medidas que garantam a existência de condições materiais e institucionais para o alcance de suas finalidades, entre as quais, a "formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas para atendimento das demandas dos setores públicos e privados" (II PNPG, *in*: INFOCAPES, 1998, p. 1).

A pós-graduação e a pesquisa têm se mostrado como elementos indispensáveis ao estímulo à qualificação docente e, para que esse aperfeiçoamento se dê de forma plena e contínua, a existência de outras fontes de financiamento, afora aquelas garantidas nos orçamentos das instituições, são fundamentais no processo de implantação, desenvolvimento e maturação desse complexo de formação de recursos humanos em grau avançado do conhecimento científico.

O II PNPG ainda ressalta que a maior parte do conhecimento produzido no Brasil provém dos centros de pós-graduação e pesquisa, e parte desse conhecimento, em algumas áreas de tecnologia de ponta, são comparáveis ao que é produzido nas melhores universidades e centros de pesquisa estrangeiros.

O III PNPG (1986/1989) foi formulado em um momento de reconstrução do processo democrático que estava em andamento no País. Estava ligado temporalmente ao I Plano

Nacional de Desenvolvimento da Nova República / PND-NR (1986/1991) e, conforme Batista (1993, p. 13), visava "adequar a educação superior às novas condições de desenvolvimento nacional" para responder de forma mais efetiva às necessidades da população e do setor produtivo. Seus objetivos gerais deram ênfase aos seguintes aspectos: a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao sistema de Ciência e Tecnologia, com a inclusão do setor produtivo.

Sobre a capacitação tecnológica e a sua participação para o desenvolvimento da indústria nacional, Zagottis (*apud* SALM & FOGAÇA, 1994, p. 16) destaca:

A universidade é, de longe, a instituição mais adequada para interagir com o sistema produtivo, já que ela dispõe de pessoal mais altamente qualificado e afeito à pesquisa, da base de conhecimentos científicos cada vez mais necessários (em níveis crescentes de complexidade) e dos alunos de graduação e pós-graduação capazes de dedicar-se profissionalmente, com a competência e qualificação adequadas, às atividades e aos centros empresariais de pesquisa e desenvolvimento

O III PNPG afirma que a pós-graduação é parte integrante e fundamental do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, e entre as suas diretrizes gerais convoca a comunidade científica a responder na formulação de uma definição global do desenvolvimento nas áreas específicas do conhecimento. Orienta também para a expansão da base científica nacional, com vistas ao fortalecimento da pesquisa básica e ao domínio nas áreas que serão preponderantes nesse século. Propugnava "Garantir a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação." (III PNPG, *in* INFOCAPES, 1998, p. 32)

No IV PNPG, uma série de circunstâncias, tais como sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 90 que comprometeram aspectos orçamentários da execução do IV PNPG, bem como o gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional na discussão e elaboração do IV Plano, lamentavelmente acabou por impedir que um documento final viesse a público e se concretizasse num efetivo IV Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, cumpre assinalar que diversas recomendações que se encontravam subjacentes às discussões e aos documentos elaborados ao longo do período foram implantadas pela Diretoria da CAPES, tais como, expansão do sistema nacional de pós-graduação,

diversificação do modelo vigente de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. (PNPG 2005-2010, 2005, p. 22-23)

O PNPG 2005-2010 deveria ser o quinto Plano a estabelecer diretrizes para a pós-graduação. Entretanto, em virtude de o IV Plano ter ficado inconcluso decidiu-se não denominá-lo de V PNPG, e sim, colocar o período que ele compreende, ou seja, de 2005 a 2010.

O objetivo principal do PNPG 2005-2010 é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. O PNPG 2005-2010 tem ainda como objetivo estabilizar o sistema, no sentido de manter o ritmo de crescimento do Sistema, tendo em vista sua evolução nos últimos anos.

As diretrizes gerais estabelecidas no PNPG 2005-2010, são:

- Estabilidade e indução;
- Financiamento e sustentabilidade;
- Novos modelos;
- Políticas de cooperação internacional;
- Avaliação e qualidade.

Nos planos nacionais, a capacitação de recursos humanos é considerada uma componente fundamental para se atingir o desenvolvimento científico e tecnológico tão necessários ao Brasil. Para isso, os programas de pós-graduação devem obter, através de medidas governamentais, financiamentos estáveis, e manter em seus quadros docentes da mais alta qualificação acadêmica e profissional, redes de informática, banco de dados, acervo bibliográfico atualizado e de qualidade, em volumes compatíveis às necessidades daquele grau de ensino avançado, biotérios, herbários e, em casos específicos, equipamentos e sua manutenção, laboratórios modernos e pessoal capacitado para operá-los.

Os PNPG(s), de um modo geral, têm em suas políticas de desenvolvimento objetivos, diretrizes e metas assemelhados uns aos outros. Entretanto, o que os difere são referências sobre uma maior ênfase em pontos específicos que foram negligenciados, ou pelo menos abordados em menor grau no plano anterior. Em comum, todos eles almejam a institucionalização da pós-graduação; fortalecimento da pesquisa; garantia de recursos

financeiros; redução das desigualdades regionais, ampliação de vagas; melhoria do desempenho e qualidade na formação de recursos humanos e a conquista da autonomia científica nacional. Vê-se, também, a necessidade de uma maior integração das agências e órgãos do governo que tratam da Ciência e Tecnologia, Pesquisa e Desenvolvimento e da Pós-Graduação. Em todos os planos, a universidade é o ambiente privilegiado para a realização da pesquisa científica, a qual será feita, preferencialmente, nos cursos de pós-graduação, e estes deverão integrar-se à graduação. "A pós-graduação no Brasil constitui o cerne da pesquisa científica. É também a base da formação de pesquisadores para instituições de pesquisa e para empresas" (Livro Verde. Ciência, Tecnologia e Inovação, 2001, p. 59). A aquisição e difusão do conhecimento científico e da pesquisa, que são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação, se dão mediante a cooperação, o intercâmbio e parcerias entre instituições e seu corpo docente de alta qualificação, cujos resultados finais podem ser visíveis por meio de publicações de natureza científica, ou mesmo materializados em bens ou produtos que podem ser absorvidos pela indústria nacional, especialmente aquelas da área tecnológica.

Em síntese, o I PNPG reforçou a necessidade de ampliação dos cursos e o aumento de vagas na pós-graduação. Estimulou, também, a criação de programas institucionais de capacitação docente nas universidades (PICD), nos quais presenciamos uma intensa circulação acadêmica – face às carências para suprir as demandas das instituições de ensino superior de pessoal com qualificação técnico-científica elevada –, e do mercado, neste caso, voltando-se para a formação do profissional especialista afeito ao desenvolvimento tecnológico e a inovação. Já o II PNPG priorizou a necessidade de se consolidar os processos de avaliação e desempenho dos cursos de pós-graduação, para garantia da qualidade de todo o sistema. O III PNPG destacou a necessidade de uma maior articulação entre as agências de fomento, especialmente a CAPES e o CNPq, e a institucionalização da pesquisa e sua ligação aos sistemas de C&T. O IV PNPG, que não se concretizou, mas que preconizava a expansão e a diversificação da pós-graduação. E, finalmente, o que seria o quinto plano, o PNPG 2005-2010, destaca o crescimento equânime do sistema, bem como a manutenção do ritmo de crescimento, tendo em vista a sua evolução nos últimos anos.

No VII Fórum Nacional do Instituto de Nacional de Altos Estudos, no Rio de Janeiro, em maio de 1996, Schwartzman (1996, p. 14) enumerou algumas dificuldades no conjunto da pós-graduação no Brasil. Essas deficiências referiam-se às taxas de deserção – estima-se que somente 30% do alunado terminavam seus cursos de mestrado e doutorado. A duração dos cursos tendia a ser demasiadamente elevada, em média, quatro anos e oito meses para o

mestrado e cinco anos e meio para o doutorado¹¹. A produtividade científica dos professores e pesquisadores era baixa e sua inserção internacional era pequena, além de não mostrar significativa transferência de conhecimentos científicos para o setor produtivo. Afirmou, ainda, que em muitas áreas acadêmicas existia uma tendência para que a pós-graduação substituísse, de fato, a qualificação profissional que deveria ser proporcionada pela graduação, funcionando assim como um filtro que compensa a massificação e a perda da qualidade daquele segmento de ensino.

Ao analisar as políticas sugeridas nos PNPGs, percebe-se alguns aspectos positivos e outros aspectos negativos decorrentes dessas políticas. São eles:

Aspectos positivos

- Institucionalização dos programas de pós-graduação;
- Relativa estabilidade financeira do sistema;
- Intensa circulação acadêmica proporcionada pelos PICDs;
- Elevação do número de cursos e vagas na pós-graduação;
- Consolidação dos processos de avaliação dos cursos;
- Existência de Centros de Excelência Nacional;
- Surgimento de agências estaduais de apoio à pesquisa FAPs.

Aspectos negativos

- Baixa integração com o setor produtivo;
- Desarticulação com o ensino de graduação;
- Manutenção das desigualdades regionais;
- Problemas de produtividade e desempenho (longo período para titulação, abandonos, baixo índice de produção científica e sua inserção internacional);
- Dificuldade de integração entre o ensino e a pesquisa;
- Valorização profissional reduzida.

Em relação a esse cenário de sucessos e dificuldades enfrentados pelo complexo da pós-graduação brasileira, alguns fatores merecem destaque.

A produção científica ampliou a sua participação no quadro internacional, especialmente nas áreas da pesquisa tecnológica, tais como, agropecuária, saúde e exploração de petróleo,

¹¹ Velloso, Jacques & Velho, Lea (1997: 18), em artigo, *Quanto Valem as Bolsas? Mestrando e Doutorando no País*, informam valores diferentes disponíveis na "Memória da Pós-Graduação" da CAPES, para o ano de 1995, cujo prazo médio de titulação foi de 3,9 anos para o mestrado e 5,1 anos para o doutorado.

tendo como consequência repercussões econômicas para o País. De 1993 a 2003, segundo o Institute for Scientific Information (ISI), a produção de artigos científicos e técnicos brasileiros triplicou. Em 1993 eram 4.461 trabalhos publicados e saltou para 12.627 trabalhos publicados em periódicos indexados na base daquela instituição internacional, em 2003.

No campo dos Recursos Humanos, na última década, o número de matrículas no mestrado pulou de 16.457 para 38.807, em 2005. No doutorado esse número passou de 5.159, em 1996 para 9.723, em 2005. Em 2005, 28.649 pessoas obtiveram o título de mestre, e 8.989, o título de doutor. Nos últimos quinze anos houve uma taxa geométrica média de crescimento de 11,3% para o mestrado e de 13,7% para o doutorado.(CAPES, 2006).

O número de docentes doutores, em 1996, era 23.644. Em 2004 esse número passou para 33.480. Isso significa uma taxa geométrica média de crescimento de 4,4% ao ano.

Também houve uma evolução no número de cursos de mestrado e doutorado nos últimos 30 anos, saltando, no primeiro caso, de 490 cursos existentes em 1976¹² para 2.339, no ano de 2006¹³. Esse índice representa um aumento de 477,35% na oferta dos cursos no nível de mestrado. Para o doutorado, os valores são ainda maiores, dos 183 cursos existentes em 1976 para 1.222 em 2006. Um aumento de 667,76% no mesmo período. (CAPES, 2006)

Quanto à utilização do Portal de Periódicos, em 2005 eram 102.000 acessos/dia. No primeiro semestre de 2006 foram identificados mais de 104.000 acessos/dia, com 7,2 milhões de textos completos baixados e 11, 2 milhões de acessos a bases referenciais.

O conteúdo do Portal é de 121 bases referenciais disponíveis e 10.520 títulos. O público abrangido é de 183 Instituições de Ensino Superior.

¹² Ano de início do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES

¹³ Refere-se a cursos recomendados e reconhecidos (21/08/2006)

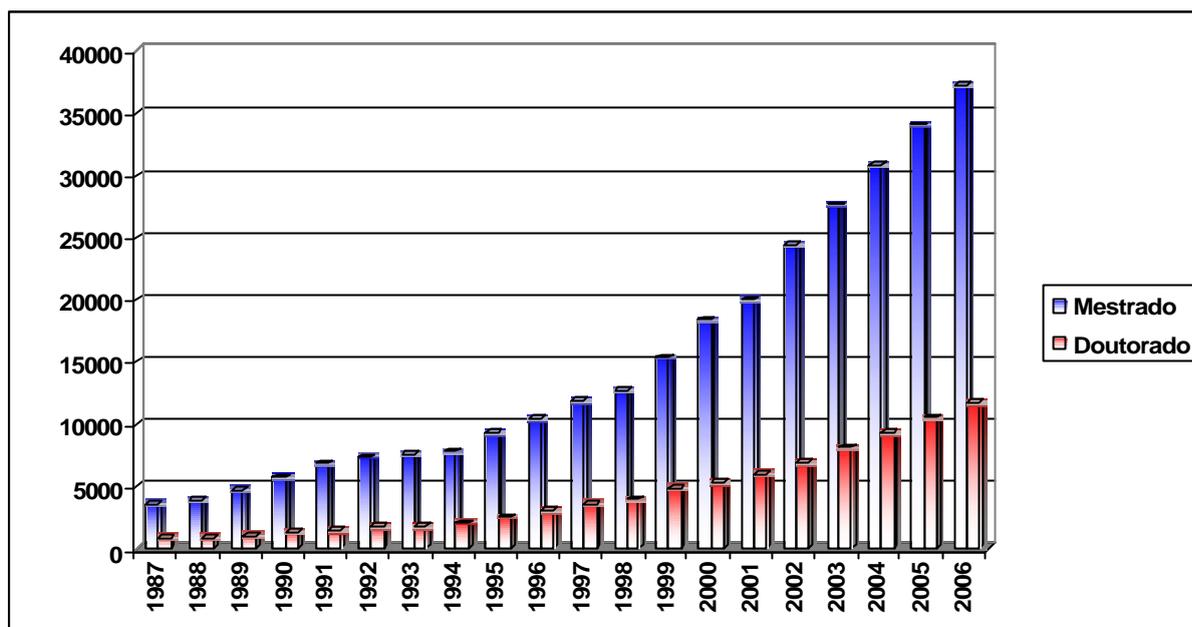


Gráfico 1.1 - Evolução do número de alunos titulados na Pós-Graduação, 1987-2006
Fonte: CAPES, 2006

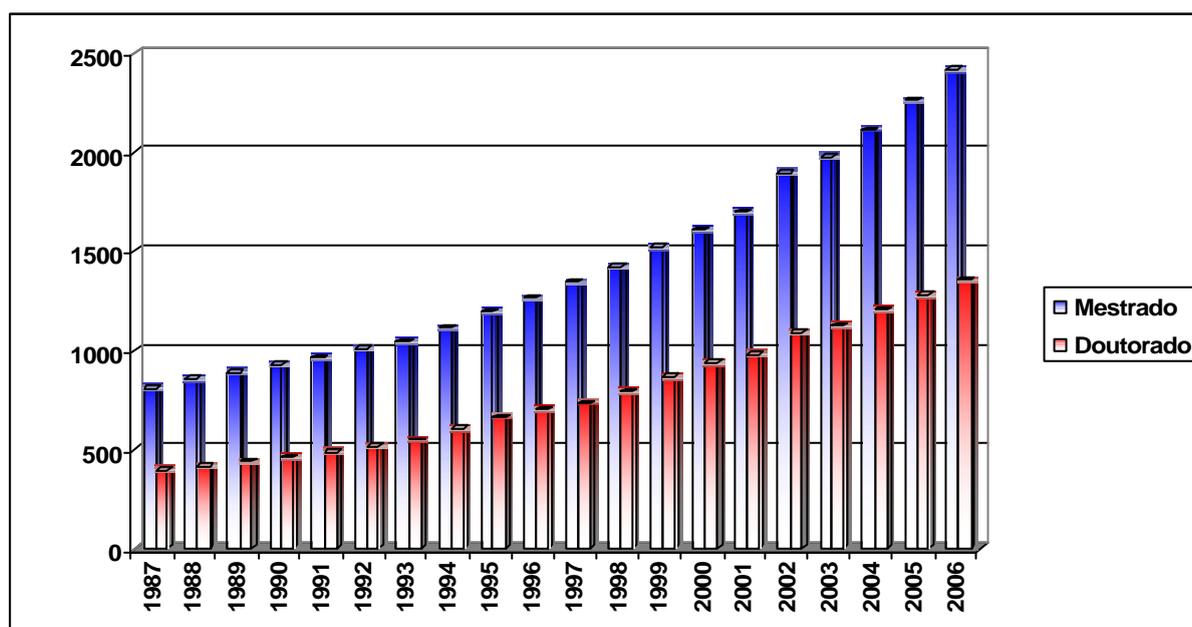


Gráfico 1.2 - Evolução do número de cursos de Pós-Graduação, 1987-2006
Fonte: CAPES, 2006

O quadro que surgiu após todos esses anos, para que o País construísse um sistema nacional de pós-graduação forte e consolidado, gerou nas instituições federais de ensino superior um número sempre crescente de cursos de educação pós-graduada, mestrado e doutorado, que requerem a existência de um corpo docente da mais alta qualificação acadêmico-científica.

Nesse sentido, a CAPES investe no desenvolvimento da pós-graduação e na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. É a principal agência brasileira de fomento de bolsas de estudos e auxílios à pós-graduação, financiando 55% das bolsas no País.

A agência atua em quatro grandes linhas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; formação de recursos humanos de alto nível no País e exterior; promoção da cooperação internacional; e acesso e divulgação da produção científica e tecnológica mundial, por meio do Portal de Periódicos.

O Portal de Periódicos foi lançado em 2000, pela CAPES, como um instrumento que permite acesso à informação científico-tecnológica mundial. Eram 1.800 periódicos com textos completos e cerca de 14 bases de dados de resumos. Em 2005 o Portal da CAPES atingiu a marca de 9.530 títulos de periódicos e passou a ser acessado por mais de 1,3 milhão de pesquisadores, professores, cientistas e estudantes de universidades públicas e privadas, institutos de pesquisa e empresas estatais.

Em setembro de 2006 verificou-se que estão em funcionamento 2.344 cursos de mestrado e 1.228 de doutorado nas diferentes áreas do conhecimento. Esses cursos recebem, anualmente, cerca de 50.000 novos alunos.

O País estima atingir a meta de formar 10.000 doutores brasileiros e cerca de 40.000 mestres. No exterior, outros 2.400 brasileiros recebem bolsa de estudos da CAPES para realizar intercâmbio e aperfeiçoamento profissional. Esses bolsistas estão distribuídos em mais de 30 países nos cinco continentes.

Pode-se constatar que as atividades da CAPES são legitimadas porque são fundamentadas e discutidas no âmbito de comissões de avaliação formadas por qualificados pesquisadores indicados pelos programas de pós-graduação e associações científicas.

Encerrando esse breve histórico do processo de formação e evolução da pós-graduação ficou demonstrado que a pós-graduação se constitui numa das realizações mais bem sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país. Esse desempenho da pós-graduação encontra-se intimamente ligado a uma mobilização permanente da comunidade acadêmica nacional de C&T, bem como a um adequado sistema de avaliação dos programas realizados por meio do julgamento dos pares. A política de pós-graduação no Brasil tentou, inicialmente, capacitar os docentes das suas universidades; depois, preocupou-se com o desempenho do

sistema e, finalmente, com o desenvolvimento da atividade de pesquisa, procurando articulá-la com as prioridades nacionais. Programas voltados para o desenvolvimento institucional e qualificação docente e técnica, como o PICDT e o PQI foram essenciais para o desenvolvimento dessa política.

O PQI, objeto deste estudo, é considerado um valioso instrumento voltado para a consolidação e fortalecimento da pós-graduação, e tem como uma de suas características mais importantes a qualificação de professores inseridos em projetos de cooperação acadêmica interinstitucional. Sendo um dos objetivos desta dissertação a análise das estratégias utilizadas na gestão do PQI, com ênfase à avaliação, necessário se faz discorrer sobre este tema - o processo de avaliação, seus conceitos, referências, tipologias, métodos e práticas - a fim de fornecer elementos de reflexão passíveis de serem usados nesta análise, visando a contribuir para as ações futuras quanto à política de qualificação docente, bem como para os processos de avaliação dos projetos e programas de C&T.

2 CONCEITOS BÁSICOS DA AVALIAÇÃO

Esse capítulo pretende explicitar o referencial teórico no qual deverá basear-se o estudo da política pública de interesse desta dissertação – o PQI. Será apresentado um breve quadro de referências que possibilitam situar com mais clareza os diversos métodos e práticas da avaliação de programas, bem como a importância e a enorme responsabilidade do ato de avaliar. Exatamente porque não há dúvida sobre a crescente necessidade da avaliação, é que não se pode duvidar da necessidade de ampliar, renovar e inovar os procedimentos e caminhos da avaliação.

2.1 DEFINIÇÃO

Avaliação não é um conceito novo. A prática da avaliação, sem dúvida, precedeu muito sua definição, e é uma forma básica de comportamento humano. (WORTHEN; SANDERS & FITZPATRICK. 2004, p.36).

A palavra avaliar é originária do vocabulário em latim “*valore*” (valor) e possui o sentido de julgar, avaliar, especificar o valor real, emitir um juízo de valor sobre uma situação, um assunto ou um fato, verificar o mérito.

Uma definição mais extensa diria que avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios. Scriven (1967, p. 3) um dos autores reconhecidos no tema de avaliação, a define como “julgar o valor ou mérito de alguma coisa”.

A avaliação, às vezes, é completa, estruturada e formal. Mas, muito frequentemente, é subjetiva. A avaliação informal ocorre sempre que uma pessoa opta por uma entre várias alternativas existentes sem antes ter colocado evidência formal do mérito relativo dessas alternativas. Já a avaliação formal é estruturada, pois as opções se baseiam em esforços sistemáticos para definir critérios explícitos e obter informações acuradas sobre as alternativas (possibilitando com isso a determinação do valor real das alternativas).

A diversidade das abordagens do tema surgiu dos tipos variados de conhecimento e visão de mundo de seus autores. Embora alguns defendam diferentes conceitos de avaliação, há consenso sobre sua importância e necessidade para o sucesso da ação dos envolvidos no processo, seja educacional ou organizacional. Numa breve trajetória da avaliação, podemos

citar alguns autores e suas diferentes orientações, predileções metodológicas e preferências práticas:

Ralph W. Tyler e Smith (1949), cujo modelo de avaliação é conhecido e caracterizado como “avaliação por objetivos”, consiste na determinação do alcance dos objetivos educacionais por programas curriculares e instrucionais. Segundo Saul (1995), o autor influenciou a literatura brasileira sobre avaliação, teorias e estudos, na década de 1960¹⁴

Michael Scriven (1967) contribuiu para a teorização e definição da avaliação com sua principal obra “The Methodology of Education”. Este trabalho teve grande aceitação pelos estudiosos do tema. Ele enfatiza o aspecto comparativo da avaliação, estabelece distinção entre o objetivo e as funções da avaliação e divide o processo avaliativo em duas etapas:

- a) julgamento dos instrumentos de coleta de dados, da atribuição de pesos aos objetivos e da seleção de critérios e padrões;
- b) julgamento do valor ou do mérito de um programa educacional, com base na coleta sistemática de dados de desempenho, na combinação desses dados com um conjunto de metas valoradas e na análise dessa informação (Scriven, 1967, p. 19).

Esse autor destaca na avaliação duas funções: formativa e somativa. É formativa quando fornece informações para desenvolver e melhorar programas e produtos em parte ou em sua totalidade; é somativa quando fornece informações sobre o valor final de um programa – em termos de custos benefícios – para credenciar ou para selecionar.

Para Scriven, a avaliação de programas que estão em processo de elaboração deve ser formativa, porque aprecia o desenvolvimento de um programa fornecendo dados para a sua melhoria parcial ou total. Já a avaliação de programas que já terminaram, porque fornece ao consumidor informações sobre o valor e vantagens de um programa, deve ser somativa.

As funções da avaliação somativa e formativa são relacionadas pelo autor com dois tipos de julgamentos: intrínseco – relativo ao conteúdo, materiais, currículos – e extrínseco – relativo aos efeitos do programa. Para assegurar maior imparcialidade no julgamento de um programa, a avaliação somativa deve ser efetuada por avaliador externo com a finalidade de fornecer maior credibilidade às informações sobre as vantagens de seu programa. A avaliação formativa, no entanto, deve ser realizada pelos próprios elaboradores do programa a fim de que possam procurar soluções alternativas para o aperfeiçoamento de seu trabalho.

¹⁴ Ver, entre outros autores: Goldberg, Maria Amélia (1973); Medeiros, Ethel Bauzer (1976); Franco, Maria Laura P. B. (1994)

Há vantagens e desvantagens óbvias tanto nas funções da avaliação interna quanto da externa. É praticamente certo que uma pessoa que faz a avaliação interna conhece melhor o programa, mas também pode estar tão envolvida com ele que não consegue ser inteiramente objetiva. Raramente há muitas razões para questionar a objetividade de quem faz uma avaliação externa, e essa perspectiva de maior imparcialidade talvez seja seu recurso mais valioso. Inversamente, é difícil para alguém de fora conhecer tão bem o programa quanto alguém da equipe. A maioria dos autores¹⁵ que escrevem sobre avaliação supõe que a independência financeira e administrativa dos profissionais em relação a um programa em geral aumenta a credibilidade do estudo. Acredita-se há décadas que os avaliadores externos que são selecionados por seus conhecimentos especializados inspiram maior credibilidade às avaliações.

Segundo Clark (1999), há vantagens e desvantagens quando se trata de profissionais internos e/ou externos ao programa:

Vantagens

Avaliadores internos podem ter:

- Familiaridade com todos os aspectos da organização
- Maior comprometimento na implantação das recomendações
- Maior conhecimento das questões centrais do programa

Avaliadores externos podem ter:

- Posição independente e novas perspectivas
- Proposições objetivas e críticas
- Comparação com outras organizações
- Experiência ampla de outras técnicas de avaliação
- Resistência a pressões da direção do programa

Desvantagens

Avaliadores internos podem ter:

- Interesse em algum resultado específico
- Influência em demasia da organização
- Opinião própria sobre a organização
- Pouca experiência com outras avaliações

¹⁵ Ver, entre outros, Haller (1975); Levin, (1975); Clark (1999); Thompson (1980); Patton (1980)

- Menor comprometimento com a necessidade de avaliação
- Algum comprometimento com resultados de colegas
- Dificuldades em convencer os responsáveis pelas modificações

Avaliadores externos podem ter:

- Desconhecimento de problemas internos
- Desconhecimento de quem possui influência interna
- Mais interesse em manter futuros contratos
- Insensível às normas e relacionamento da organização
- Principal responsável por uma organização externa

Essas vantagens e desvantagens colocadas por Clark (1999), são importantes, quando da escolha do avaliador, para que se possa evitar pressões ou influências, inclusive eventuais conflitos de interesse.

Daniel Stufflebeam elabora, em 1971, um novo modelo de avaliação CIPP (Contexto, Insumo, Processo, Produto) cujo quadro de referências cria uma nova concepção de avaliação. Nesse modelo as fases que envolvem um projeto são: pré-planejamento, planejamento, implementação e execução. (STUFFLEBEAM, 1971, p. 127)

O processo de julgamento e tomada de decisão é enfatizado por Stufflebeam, destacando a relação entre avaliação, decisão e fases de um projeto. Segundo o autor, (p. 129) são quatro os tipos de avaliação:

- Avaliação de contexto;
- Avaliação de entrada ou input;
- Avaliação de processo ou output;
- Avaliação de produto e/ou impacto.

Embora a avaliação possa ser imensamente útil, em geral é contraproducente que os avaliadores ou aqueles que dependem de seu trabalho proponham a avaliação como o último recurso de todo problema ou, na verdade, de qualquer tipo de solução porque a avaliação em si não cria uma solução – embora a possa sugerir. A avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor problemas, mas não pode, sozinha, corrigir esses problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo.

A avaliação tem um papel a cumprir no sentido de demonstrar, e pode ser usada para muitas outras coisas. Mas é somente uma entre muitas influências voltadas para a melhoria das políticas, práticas e decisões das instituições importantes para nós.

As abordagens conceituais aqui apresentadas não são as únicas e nem mesmo inquestionáveis. Acredita-se, no entanto, que elas possibilitam construir uma base referencial e situar com mais clareza a prática de avaliação para os programas e projetos de ciência e tecnologia (C&T) das Agências.

2.2 A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

A partir da revisão bibliográfica sobre o tema, os autores: Carol Weiss (1972); Rossi e Freeman (1993); Verdung (1993) definem a avaliação de programas como uma atividade complexa na qual se procura, com a aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa científica, medir os efeitos de um programa em relação aos objetivos almejados, sua conceitualização, *design*, implementação e utilidade, como forma de contribuir para tomadas de decisões sobre o programa e aperfeiçoar programações futuras.

E os autores Guba e Lincoln (1989, p. 8) divergem das colocações acima. Para eles, a avaliação deve transcender a simples aplicação dos métodos de pesquisa científica, e incluir os diversos aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que envolvem todo o seu processo.

Para Clark (1999, p. 2), a avaliação de programas é uma coleção sistemática de informações acerca de atividades, características e resultados de programas “para uso de pessoas específicas com a finalidade de reduzir incertezas, melhorar efetividade e tomar decisões em relação ao que estes programas estão fazendo e influenciando”.

Para Chianca (2001, p. 16), a coleta sistemática de informações sobre as ações, as características e os resultados de um programa, e a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios, passíveis de serem defendidos publicamente, para determinar o valor (mérito e relevância), a qualidade, utilidade, efetividade ou importância do programa sendo avaliado em relação aos critérios estabelecidos, gerando recomendações para melhorar o programa e as informações para prestar contas aos públicos interno e externo ao programa do trabalho desenvolvido.

A *Organization for Economic Cooperation and Development* – OECD (2004) define avaliação de programas como:

uma investigação tão sistemática e objetiva quanto possível, de um projeto ou programa em andamento ou finalizado, seu design, implementação e resultados, com o objetivo de determinar a eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância dos seus objetivos. O propósito de uma avaliação é guiar os decisores. (www.oecd.org, 2004)

Independente da definição que se escolha, avaliar requer uma posição imparcial em relação ao avaliado, pois, como já foi colocado, pode haver pressão por parte dos interessados para que determinado programa possa ser considerado relevante ou imprescindível, ou urgente.

2.2.1 A expansão da Avaliação de Programas

Os primeiros esforços para se implantar um sistema de avaliação de programas surgiram no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, nos Estados Unidos, quando se tentou avaliar os programas de alfabetização e treinamento profissionalizante, e os programas de redução da mortalidade e da morbidade causadas por doenças infecciosas (Rossi e Freeman, 1993, p.9).

Na década de 1930, tais esforços foram estendidos a outras áreas, e novas técnicas de pesquisa foram amplamente aplicadas na avaliação de programas sociais. No final dos anos 1950, a avaliação de programas ganhou novo impulso. Ampliou-se não apenas nos países industrializados, mas também nos países em desenvolvimento. Além disso, técnicas de análise quantitativa complexas passaram a ser utilizadas pelos avaliadores. Conforme observaram Rossi e Freeman:

A pesquisa na área de avaliação prosperou em larga escala no período pós-guerra face ao desenvolvimento de métodos estatísticos e de pesquisa aplicáveis ao estudo dos problemas sociais, dos processos sociais e das relações interpessoais. Ao mesmo tempo, a necessidade de métodos sofisticados de avaliação de programas sociais estimulou o trabalho metodológico. Em especial, dois fatores contribuíram para o desenvolvimento do campo: o aperfeiçoamento da sistematização da coleta de dados que resultou na sofisticação das técnicas de pesquisa, e o desenvolvimento de computadores capazes de examinar analiticamente grande número de variáveis estatísticas. (ROSSI; FREEMAN, 1993, p. 11).

Mais tarde, ao longo da década de 1960, a avaliação de programas teve maior destaque. Os principais fatores que acarretaram tal expansão foram: 1) o lançamento, nos Estados Unidos, de um amplo conjunto de programas sociais, iniciados pelo presidente Lyndon Johnson; e 2) a criação de novas formas de ajuda aos países em desenvolvimento, mediante

financiamento de projetos econômicos e programas sociais. A preocupação com os resultados da aplicação de bilhões de dólares nesses programas refletiu-se diretamente na demanda por avaliação e por profissionais e cientistas sociais especializados.

Rossi e Freeman (1985) afirmam que nessa época era comum ver cientistas sociais

fazendo avaliações de programas de prevenção de delinquência, programas de reabilitação de criminosos, tratamentos psicoterapêuticos e psicofarmacológicos, programas de moradia pública e atividades de organização da comunidade, bem como planejamento familiar, nutrição e tratamento de saúde e desenvolvimento agrícola e comunitário. (ROSSI; FREEMAN, 1985, p.25)

Várias transformações levaram à sofisticação conceitual e metodológica da avaliação, quando diversos importantes autores apresentaram fundamentos e estruturas conceituais para o campo da avaliação. Livros sobre interpretação das avaliações foram publicados (como Worthen & Sanders, 1973). Artigos sobre avaliação começaram a aparecer com frequência cada vez maior em revistas especializadas de diversas áreas. Juntas, essas publicações resultaram num grande número de novos “modelos” de avaliação, novas abordagens que foram propostas em vários países¹⁶. O fortalecimento do campo da avaliação de programas estendeu-se às décadas de 70 e 80.

Na década de 90 a avaliação de programas continuou a desempenhar papel importante, e alguns fatores contribuíram para aumentar ainda mais a demanda por avaliação. Em primeiro lugar, a escassez de recursos torna evidente a necessidade de que prioridades sejam estabelecidas e que apenas os programas considerados mais importantes sejam contemplados. Paralelamente, para que determinados programas sejam mantidos, demanda-se que sejam eficazes e eficientes. E a crescente participação da sociedade, dos grupos políticos, organizações e associações nas discussões sobre a destinação de recursos públicos aumenta a pressão por resultados, transparência, racionalidade decisória e eficiência alocativa. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 79)

Ao reconhecer a necessidade de teorias próprias e exclusivas da avaliação, Shadish, Cook e Leviton (1991) disseram que

à medida que a avaliação amadurecia, sua teoria assumiu seu caráter específico que resultou da interação entre os problemas descobertos pelos avaliadores, as soluções que apresentaram e as tradições da disciplina acadêmica de cada avaliador, peneirados por vinte anos de experiência.(SHADISH; COOK; LEVITON, 1991, p.31)

¹⁶ Ver, entre outros, Cronbach (1963); Scriven (1967); Stake (1967); e Stufflebeam, (1968).

A avaliação de programas evoluiu em três estágios distintos, segundo William Shadish, Thomas Cook e Laura Leviton (1995).

O primeiro estágio surgiu ao longo da década de 60, e caracterizou-se pela aplicação rigorosa de métodos científicos na avaliação de programas sociais. O primeiro estágio surge ao longo da década de 60, e possui duas características fundamentais: a preocupação com a resolução dos principais problemas sociais e a aplicação rigorosa de métodos científicos, com a ausência de viés ou ambigüidade na interpretação dos experimentos. Destacam-se, nessa fase, os trabalhos de Michael Scriven e Donald Campbell (SHADISH; COOK; LEVITON, 1995, p. 69-170).

As contribuições de Scriven (1967, 1969, 1973) foram marcantes em dois aspectos. Primeiramente, ele criou uma tipologia para a teoria de avaliação e introduziu alguns conceitos e termos fundamentais, tais como a distinção entre *formative evaluation*¹⁷ (realizada com o intuito de gerar *feedback* para melhoria do programa ou do objeto da avaliação) e *summative evaluation* (que visa julgar o mérito do programa). Outra contribuição de Scriven foi no campo normativo da avaliação de programas. Para o autor a avaliação é claramente valorativa, já que o que se procura é analisar o mérito e a qualidade de um determinado programa.

Donald Campbell (1963), por sua vez, influenciou de forma marcante o campo da avaliação no que se refere à utilização de métodos e técnicas quantitativas de pesquisa científica. Segundo o autor, as mudanças sociais devem estar fundamentadas na experimentação, e a sociedade pode ser convertida em uma *sociedade de experimentos*. Consequentemente, a efetividade dos programas pode ser estudada por meio de experimentos naturais, mediante a utilização de técnicas de pesquisa experimentais.

O segundo estágio inicia-se na década de 70 e possui como aspecto relevante a preocupação com as questões do pragmatismo e do incremento do uso da avaliação nas tomadas de decisão sobre a concepção, alteração ou continuidade dos programas. Destacam-se, nessa segunda fase, os trabalhos de Carol Weiss (1972, 1980), Joseph Wholey (1977, 1983), Robert Stake (1975, 1981). pelos administradores e decisores públicos.

Os estudos desses autores surgem da percepção de que, na prática, as informações geradas pelas avaliações nem sempre eram utilizadas adequadamente pelos decisores, e não

¹⁷ Essa distinção foi introduzida por Scriven (1967), na discussão sobre avaliação de currículos educacionais.

produziam, necessariamente, melhoria do desempenho dos programas. Em alguns casos, por exemplo, avaliações com padrões científicos deficientes eram consideradas aceitáveis pelos formuladores de políticas, decisores e administradores. Em outros, a preocupação excessiva com o rigor metodológico e científico dos trabalhos de avaliação demandava tempo excessivo, o que impossibilitava que as informações estivessem disponíveis a tempo de subsidiar tomada de decisões concernentes ao programa.

O foco dos trabalhos no segundo estágio converge para essa questão do aumento da utilização dos resultados porque considera que a utilização direta ou instrumental da avaliação não corre de forma deliberada ou espontânea. O avaliador deve determinar as necessidades dos diversos interessados na avaliação ou nos seus resultados (*stakeholders*) e reputá-las como variáveis importantes. (SHADISH; COOK; LEVITON, 1995, p.172).

Foi no segundo estágio que surgiu o debate sobre a utilização de técnicas de avaliação quantitativas *versus* qualitativas, na avaliação de programas. Tal debate decorre do pluralismo de métodos, conceitos e tipos de avaliação, e da ausência de consenso entre os teóricos sobre melhores práticas a serem utilizadas.

O terceiro estágio surge a partir da síntese dos trabalhos dos dois estágios anteriores. Os teóricos mais importantes dessa fase são Lee J. Cronbach (1982) e Peter Rossi¹⁸ (Chen e Rossi, 1983; Rossi e Freeman, 1993).

Cronbach e Rossi desenvolveram teorias que integram e legitimam as técnicas, os métodos e as preocupações das teorias do primeiro e segundo estágios, mas de forma condicional, ou seja, para esses autores, a escolha de uma determinada prática de avaliação depende, entre outras coisas, das circunstâncias, do contexto e do propósito da avaliação (SHADISH; COOK; LEVITON, 1995, p. 351).

Há consenso, no terceiro estágio, de que os programas são afetados politicamente, caracterizam-se por diversidade epistemológica e metodológica, e possuem prioridades múltiplas, o que impossibilita a existência de uma prática ideal de avaliação. Nesse estágio são analisados os pontos fortes e fracos dos múltiplos métodos e técnicas de avaliação existentes, e enfatiza-se que a escolha de determinada prática depende das circunstâncias, dos propósitos e do contexto político que envolve a implementação de políticas.

¹⁸ Rossi desenvolveu, ao longo de sua carreira, contribuições em parceria com outros teóricos da avaliação, tais como: Howard Freeman, Huey-Tsyh Chen e Wright.

A principal contribuição de Rossi foi a tentativa de sintetizar os trabalhos realizados nas últimas três décadas. Como parte desse esforço, ele propõe três conceitos fundamentais: avaliação abrangente, avaliação sob medida e avaliação direcionada pela teoria.

A avaliação abrangente deve, sempre que possível, envolver atividades relacionadas a todas as fases de um programa, quais sejam: a sua concepção e design; o monitoramento da sua implementação; e a verificação da sua efetividade e eficiência; na avaliação sob medida, as práticas de avaliação variam em função do estágio de desenvolvimento do programa. Para o autor, nem sempre a realização da avaliação compreensiva é factível, em face das restrições de tempo ou de recursos:

(...) as avaliações variam dependendo se o programa é novo ou inovador, estabelecido, ou estabelecido que necessite de ajustes. São geralmente realizadas para determinar o seu impacto e a sua eficiência. Avaliações de programas novos requerem que o staff e os financiadores repensem alguns ou todos os aspectos do programa – o que inclui os objetivos, características da população-alvo e medidas de resultados. As avaliações de programas já estabelecidos são difíceis de serem realizadas em termos de medir seu impacto e eficiência. Muitas vezes a avaliação limita-se a verificar até que ponto os objetivos do programa estão claros e são relevantes para os interesses dos financiadores, staff e outros interessados, e a averiguar se o programa está sendo executado conforme o programado e se tem alcançado o alvo apropriado. Um número considerável de avaliações é direcionado ao ajuste ou adequação dos programas estabelecidos – ao redefinir a população alvo, modificar as formas de intervenção, ou modificar o programa para aumentar a sua efetividade e/ou eficiência. (ROSSI; FREEMAN, 1993, p. 105)

Outra constatação importante feita por Rossi, após analisar as práticas de avaliação nos últimos anos, refere-se ao fato de que a maioria delas é feita de maneira atórica. O autor propõe que o avaliador leve em consideração as bases teóricas que foram utilizadas na concepção e implementação do programa, examinando a sua adequação e os seus limites, e tornando, assim, a prática de avaliação de programas integrada aos debates teóricos e conceituais correntes. (SHADISH; COOK; LEVITON, 1995, P. 384-385)

Os pontos fortes e fracos dos diferentes métodos e técnicas de avaliação propostos por outros teóricos são discutidos e especificados por Rossi e Cronbach. Eles afirmam que as teorias anteriores oferecem soluções razoáveis para os problemas enfrentados pelos avaliadores, e propõem o uso de múltiplos métodos sempre que possível, como, por exemplo, a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas.

Na avaliação de programas de C&T, o que se almeja é saber sobre a sua efetividade, ou seja, se o programa está sendo eficiente e eficaz.

Nesse sentido, convêm inserir um breve parágrafo sobre o surgimento da utilização da avaliação nos processos científicos e tecnológicos.

O surgimento dos processos avaliativos em C&T

A avaliação em C&T, como atividade sistemática de Estado é relativamente recente.

A ciência moderna ganhou forma na Europa do século XVII e consolidou-se no século XVIII, quando foram estabelecidos os seus fundamentos conceituais, metodológicos e institucionais. (Henry, 1998, p. 13).

Nesse período conhecido como Revolução Científica, a sociedade européia vislumbrou o potencial da ciência para solucionar problemas práticos, principalmente industriais. Assim apareceram os primeiros institutos de pesquisa e, conseqüentemente, os recursos públicos destinados às pesquisas científicas. A *École Polytechnique*, fundada na França, em 1794 é considerada a primeira escola científica, cujos resultados de suas pesquisas deveriam ser úteis às necessidades da França (Williams, 1999, p. 29). A partir da fundação da *École*, a ciência e tecnologia deixaram de ser atividades esporádicas de grupos isolados e foram ganhando importância econômica e social (Szmrecsanyi, 1987, p. 84).

No Brasil, as atividades de C&T foram organizadas a partir do século XIX e início do século XX com a criação de vários institutos de pesquisa, como exemplo: IAC – Instituto Agrônomo de Campinas, 1887; Instituto Vacinogênico, 1892; Instituto Bacteriológico, 1893; Museu Paulista, 1893; Museu Paraense, 1894; Instituto Butantã, 1899; Instituto Manguinhos, 1900, e escolas superiores, por exemplo: Escola Politécnica, 1893; Engenharia Mackensie, 1896; Engenharia Porto Alegre, 1898; Escola Superior Agronomia e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro, 1898; ESALQ, 1901; Escolas de Comércio do RJ e SP, 1902.

A criação desses institutos e escolas, bem como a organização das atividades científicas e tecnológicas, tinha a ver mais com a resolução dos problemas práticos, do que pela própria ciência. Embora a atividade básica desses institutos não fosse a pesquisa científica, a criação de muitos deles se deu pela iniciativa de cientistas com intenção de desenvolver pesquisas; e se tornaram o berço da pesquisa em algumas áreas, como a saúde e a agricultura.¹⁹

¹⁹ Organização da Atividade Científica e Tecnológica no Brasil. Texto apresentado em palestra proferida por Souza-Paula, em outubro de 2002, p.8.

Com o reconhecimento da importância da ciência e da tecnologia no contexto sócio econômico, volumes crescentes de recursos públicos começaram a ser destinados ao setor. Como conseqüências, após a Segunda Guerra Mundial, surgiram os mecanismos de avaliação e de monitoramento das atividades científicas. Nesse período os governos passaram a contratar grandes projetos e a financiar pesada e sistematicamente a ciência e a tecnologia. Na década de 1960, a união entre a avaliação e o financiamento transformou-se em uma atividade rotineira e necessária (Castro, 1986, p. 152).

Atualmente avaliar e monitorar a atividade científica são práticas rotineiras e indissociáveis da gestão de C&T em praticamente todos os países desenvolvidos.

Um dos trabalhos de Cunningham e Nedeva (1999) descreve a aproximação adotada no planejamento de um sistema de avaliação contínua e monitoração para o COST - Committee of Senior Officials. O COST é um mecanismo que promove a cooperação entre programas de pesquisa nacionais dentro da Europa. A ênfase do sistema está na derivação de uma estrutura que faça perguntas sobre a informação necessária e como deve ser obtida e quais pontos da estrutura de gerência devem ser responsáveis para sua coleta, análise e ações subseqüentes. Um aspecto importante é a tradução da informação requerida em um número de indicadores chave, que podem ser aplicados coerentemente durante todo o processo de avaliação. (CUNNINGHAM e NEDEVA, 1999, p. 143)

No Brasil, onde grande parte dos recursos para C&T é oriunda dos cofres públicos, as atividades avaliativas assumem grande importância e são imprescindíveis.

Segundo Souza-Paula (2001), vários fatores têm levado a que a avaliação se consolide como prática e cultura nos meios científicos e tecnológicos: a pressão social sobre os usuários de recursos públicos; a pressão de organismos financiadores – decorrente tanto do efeito da pressão social quanto das restrições físicas e recursos; as grandes expectativas colocadas sobre o trabalho científico e tecnológico, em termos da utilização de resultados e dos impactos na economia e na sociedade. A esse contexto se relaciona a necessidade de novas estratégias e metodologias de avaliação, adequadas às diversas atividades de C&T e suas formas de organização.

Os programas de C&T possuem duas vertentes que são a capacitação de recursos humanos: alunos de graduação, pós-graduação, cientistas, professores ou pesquisadores e o fomento (apoio ao desenvolvimento de projetos de C&T). Para o julgamento dos processos e

das atividades científicas, a análise tem sido feita com base no julgamento dos pares (*peer review*).²⁰. Essa prática surgiu no final do século XVII e foi ganhando força e importância, de modo que hoje é possível distinguir duas formas básicas de utilização desse processo. Uma forma é o uso dos pares na análise de manuscritos submetidos aos periódicos científicos para publicação. Outra forma é a utilização dos pesquisadores iminentes pelas agências de fomento a C&T, como método de alocação de recursos públicos para financiar projetos e/ou pesquisas científicas e tecnológicas. Essa prática, no entanto, tem gerado muitas críticas no próprio meio científico, no que diz respeito a imparcialidade, a escolha dos avaliadores e das decisões tomadas. Segundo Spagnolo e Carvalho (1995)

O método de avaliação pelos 'pares', apesar de ser um método tradicional de avaliação em ciência, é alvo de uma ampla variedade de críticas, algumas em relação a aspectos menores, e outras mais de fundo. (...) Podemos agrupar as críticas dirigidas às várias modalidades de avaliação pelos 'pares' em três categorias: as que se refere a sua equidade, eficiência e validade. (SPAGNOLO e CARVALHO, 1995, p. 13)

Apesar das críticas, a avaliação efetuada pelos pares permanece, no contexto da avaliação de programas de C&T, como o método mais utilizado. Spagnolo e Carvalho (1995) justificam:

O princípio que justifica é bem aceito nos diferentes contextos da ciência: a qualidade e a relevância da atividade científica podem ser melhor julgadas pelos pares que conhecem a área e as pessoas que nela trabalham. (idem, p. 13)

Na opinião de Yamamoto (2004) a avaliação por pares é uma característica fundamental do processo de avaliação. Segundo o autor:

A seleção dos componentes constitui-se em um elemento potencialmente definidor dos contornos e resultados da avaliação, tendo em vista que parte não desprezível das decisões sobre o processo e a interpretação das informações são atribuições dos avaliadores (YAMAMOTO e MENANDRO, 2004, p. 83).

O sistema de avaliação pelos pares é conservador. Segundo Martin (1996, p. 350) apesar de o sistema ter suas imperfeições, há poucas evidências de que as melhores pesquisas e idéias estão sendo conduzidas sem financiamento e muito menos evidências de que qualquer alternativa que exclua a ação dos pares no processo possa melhorar a situação.

²⁰ Essa expressão remonta ao século XVII, quando a Sociedade Real de Londres estabeleceu uma junta de editores para avaliar relatórios submetidos à publicação em seus procedimentos. Os procedimentos da revisão dos pares para a pesquisa com apoio federal nos Estados Unidos iniciaram-se em 1902, quando o 57º Congresso estabeleceu um Conselho Científico composto por cientistas não governamentais para ajudar o Diretor Nacional de Saúde na administração do Laboratório Higiênico – renomeado em 1930 como Instituto Nacional de Saúde. (SMITH, 1992, p. 31-32).

Sobre esse tema, Souza-Paula (2001) afirma que ainda que se tenha fortalecido o debate sobre a necessidade de ampliar a participação nesses processos, não se questiona o papel central da comunidade científica, dos critérios por ela desenvolvidos e dos indicadores neles baseados. Nesse processo, destacam-se os comitês científicos e outras instâncias de natureza similar, através das quais se expressa a representação da comunidade científica. Dessa forma, seu papel não se limita a aplicar critérios e fazer julgamentos, mas, também, a construir esses critérios, a institucionalizar os padrões e parâmetros aceitos pelas diversas áreas do conhecimento e que servirão de referenciais básicos para o acompanhamento e avaliação (A&A)²¹

A montagem de um sistema de revisão por pares é um empreendimento difícil, mas, se bem conduzido pode ser um agregador de valor, pois além de ser um processo racional justo e lícito, é um mecanismo efetivo de alocação de recursos. E, para que esse sistema funcione a contento, são necessários dados, informações e métodos auxiliares para os processos avaliativos, bem como comprometimento da direção dos órgãos fomentadores com a avaliação de alta qualidade.

2.3 TIPOS DE AVALIAÇÃO

Assim como há diversidade de definições sobre o que seja avaliação, há também grande número de modelos e técnicas que podem ser utilizados pelos avaliadores.

A adoção de uma prática específica de avaliação varia em função das características do programa, das perguntas a serem respondidas, do perfil do avaliador, dos propósitos da avaliação, das expectativas dos interessados, do nível de suporte institucional e da disponibilidade de recursos para a sua realização.

As práticas da avaliação foram classificadas em seis categorias distintas, pelo JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EVALUATION RESEARCH²² (1983 p. 9-11), sendo:

²¹ Palestra apresentada no CNPq, sobre “Gestão Estratégica em C&T: o papel do A&A”, no curso “Acompanhamento e Avaliação em C&T”, agosto de 2001, p. 4.

²² Vários anos de trabalho do JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EVALUATION RESEARCH (Comitê Conjunto de Padrões de Avaliação e Pesquisa), uma coalizão de entidades de classe interessadas na avaliação, na educação e na psicologia, resultaram na publicação de Standards for evaluations of educational programs, projects and materials (diretrizes de avaliação de cursos, programas, projetos e materiais) (Joint Committee, 1981). Essas diretrizes abrangentes pretendiam orientar aqueles que faziam avaliações e aqueles que usavam os relatórios de avaliação. (WORTHEN; SANDERS & FITZPATRICK. 2004, p.87)

a) Avaliação *ex-ante* ou avaliação de contexto. Inclui as atividades de avaliação realizadas previamente à implantação do programa, no sentido de confirmar, verificar, ou estimar as necessidades, a concepção, o suporte operacional, as fontes de financiamento, o arranjo institucional ou outros tipos de suporte necessários. Os resultados da avaliação têm como objetivo prover informações a fim de aprimorar o planejamento do programa, ao determinar o nível de implementação apropriada, ou mesmo ao gerar *feedback* para subsidiar decisões sobre a implantação ou não do programa.

b) Avaliação formativa – também denominada avaliação de processo, ou de aperfeiçoamento. Envolve testes ou avaliações de processo de programas em andamento com o objetivo de realizar modificações ou aperfeiçoamentos. As atividades podem incluir análise das estratégias de gerenciamento, interações dos envolvidos no programa, avaliação dos recursos humanos, pesquisa das atitudes em relação ao programa, e observações. Em alguns casos, a avaliação formativa significa pesquisa de campo de um programa em pequena escala, antes de sua implementação mais ampla. O avaliador geralmente trabalha em conjunto com os formuladores e administradores do programa que participam diretamente das decisões para realizar as modificações necessárias.

c) Avaliação de impacto – também denominada avaliação de resultados ou avaliação de efetividade. Corresponde a uma das mais comuns definições de avaliação – qual seja, tentar identificar se o programa tem funcionado satisfatoriamente. A avaliação de impacto é, em geral, realizada após a implantação do programa e tem como objetivo gerar informações úteis aos tomadores de decisão sobre a sua continuação, expansão ou redução. Os desafios dos avaliadores consistem em estabelecer os indicadores de impacto apropriados e identificar os tipos de impacto que podem ser atribuídos ao programa e não a outras influências. Algum conhecimento ou estimativa das condições anteriores à implantação do programa é requerido. As avaliações de impacto diferem na medida em que a pesquisa por indicadores apropriados ultrapassa os objetivos estabelecidos ou as expectativas dos formuladores do programa, diretores, financiadores, ou outros patrocinadores da avaliação. No entanto há consenso geral de que quanto mais independente for o avaliador, mais credibilidade terá o resultado das avaliações de impacto, desde que as expectativas dos indivíduos que administram, controlam ou influenciam o programa encontrem-se refletidas na avaliação. Alcançar equilíbrio entre os conflitos potenciais dos critérios constitui desafio constante.

d) Monitoramento do programa – esta é a menos reconhecida, mas provavelmente a categoria de avaliação mais praticada, que abandona a noção de que o avaliador necessariamente chega, realiza o trabalho e vai embora. Inúmeros órgãos federais, estaduais e locais exigem que os programas sejam intensamente monitorados, mesmo os implementados há mais tempo. Esses programas podem ou não ter sido objeto de avaliações do tipo *ex-ante*, de processo, ou de impacto, ou mesmo metavaliação. Os tipos de atividades envolvidas no monitoramento variam consideravelmente, e englobam desde acompanhamentos periódicos, para verificar a consistência com as políticas públicas, até monitoramentos constantes e diretos dos serviços prestados e dos beneficiários do programa. O monitoramento do programa pode incluir propósitos ou resultados encontrados mediante a utilização de outras categorias de avaliação. Um exemplo seria o reexame minucioso para identificar se as necessidades originais estabelecidas na concepção do programa ainda servem ou existem, ou na sugestão de modificações, atualização e revitalizações no programa.

e) Metavaliação, avaliação da avaliação – conhecida como auditoria da avaliação ou avaliação secundária, que também pode incluir a utilização da avaliação. Essas atividades são aplicadas com maior frequência à avaliação de impacto e são estimuladas por vários interesses, tais como investigação acadêmica, exigência dos que coordenam ou supervisionam o programa, não disposição do avaliado em aceitar o resultado da avaliação original, ou interesses nos efeitos posteriores da avaliação no programa. A avaliação das avaliações pode ter diversas formas, e variam de críticas profissionais a relatórios de avaliação e de procedimentos para reanalisar os dados originais (muitas vezes com hipóteses diferentes) à coleta de informações novas. No caso dos programas de maior interesse público, avaliações secundárias podem examinar os resultados de diferentes avaliações (ao incluir avaliações das diversas unidades e componentes) para verificar o impacto total. Os envolvidos nos estudos recentes sobre a utilização dos dados da avaliação devem estar alerta ao fato de que problemas no uso da avaliação não estão necessariamente relacionados com suas falhas.

2.4 A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EM C&T E SUA UTILIDADE NO PROCESSO DECISÓRIO

Pela revisão teórica efetuada pode-se perceber que a avaliação é um dos mais importantes instrumentos de *feedback* capaz de contribuir para a organização institucional. Os decisores públicos dependem dos dados da avaliação para implementar programas e aperfeiçoar a gestão das políticas governamentais. Informações disponibilizadas pelo

Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT em seu sitio eletrônico (www.mct.gov.br – indicadores), mostram que 78% dos investimentos em ciência e tecnologia (C&T) são oriundos dos cofres públicos. O gasto público em C&T não apenas precisa ser controlado pelos organismos representativos da sociedade, mas, deve tornar-se contabilizável e transparente em seus resultados. A *accountability*²³ é uma exigência da legitimidade da função pública e, por extensão, da própria formulação de políticas públicas.

Diversos autores como Lea Velho, Amílcar David, Pierre Ohayon, Souza-Paula, Coutinho, Castro têm discutido o tema e a necessidade de Acompanhamento e Avaliação no contexto de C&T. Um dos estudos de Souza-Paula (2001)²⁴ aborda algumas questões fundamentais cujos aspectos são considerados nesse contexto. Ela afirma que o acompanhamento e avaliação (A&A) em C&T compreende processos sistematizados de análise de políticas, programas, projetos ou atividades, de forma a gerar elementos objetivos para a tomada de decisão, nas fases de formulação e de implementação, difusão e aplicação dos resultados dessas ações, bem como para verificar seus impactos nos diversos campos e dimensões da vida científica, econômica, política e social. Ao mesmo tempo, é um importante instrumento para o processo decisório relacionado a outras ações complementares ou associadas, contemporâneas ou posteriores àquelas avaliadas.

A autora acredita que o impacto que as atividades de A&A têm na conformação de valores e no estabelecimento de práticas no seio da comunidade, podem e devem ser transformadas em um dos principais instrumentos nessa direção, desde que se fundamentem em uma concepção que reflita o caráter abrangente, diferenciado e interativo das atividades científicas e tecnológicas e que tenham como meta fundamental transformar a C&T em fator do efetivo fortalecimento do Brasil em termos do desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e cultural.

A avaliação de programas de C&T pode ser utilizada em diversas áreas como na Educação, Saúde, Ciências, etc abrangendo, além da avaliação, o seu acompanhamento que envolve o uso dos indicadores peculiares dessa área. Os indicadores podem ser relativos ao processo ou aos resultados ou a ambos. Para cada programa ou projeto de C&T implantado,

²³ Accountability significa responsabilização, transparência, uma espécie de prestação de contas à sociedade

²⁴ Palestra apresentada no CNPq, sobre “Gestão Estratégica em C&T: o papel do A&A”, no curso “Acompanhamento e Avaliação em C&T”, 2001, p. 2-4.

seja de capacitação ou fomento são necessários indicadores específicos. Segundo Barré (1997), os indicadores de C&T são:

Conhecimentos quantitativos sobre parâmetros da atividade científica, tecnológica e de inovação em diversos níveis: institucional, disciplinar, setorial, regional, nacional ou plurinacional. (BARRÉ, 1997, p. 5)

Esse conhecimento responde a indagações e demandas que podem ser formuladas por agências governamentais ou pela academia e pode ser gerado por meio de dados obtidos de diversas maneiras²⁵. Podem esses dados, por exemplo, ser produzidos por pesquisas de tipo levantamento que são geralmente realizadas sob a responsabilidade de órgãos governamentais.

A elaboração de indicadores de C&T é uma tarefa complexa, pelas dificuldades que apresentam ao serem pesquisados e medidos para formarem uma base de dados.

A dificuldade de montagem de indicadores pode ser aquilatada pela seguinte citação do *Livro Verde* (Ciência, Tecnologia e Inovação, 2001):

Um dos principais gargalos em termos de informação e que tem limitado seriamente o próprio planejamento de C&T no País é o da produção de indicadores. A produção sistemática de indicadores de C&T é elemento imprescindível para o planejamento, monitoramento e avaliação de programas e projetos da área, sejam públicos ou privados. Além disso, é fundamental para orientar a atuação dos diversos agentes do sistema de inovação. (MCT e ABC, 2001, p. 242)

Nos países desenvolvidos tem sido destacada a importância de se maximizar as informações disponíveis em bases de dados de agências de fomento e outros órgãos para a produção de indicadores de C&T.

No Brasil as fontes de dados disponíveis para a análise da produção bibliográfica nacional, por exemplo, são questionadas. (Pereira, 1999, p. 21). Esse fato tem levado os analistas a sugerir a diversificação dos indicadores nacionais. E, na geração desses números, a análise das bases de dados cadastrais das agências de fomento pode adquirir fundamental importância. Segundo Velho (1999, p. 113) a procura de indicadores científicos que sejam mais adequados à realidade nacional faz-se necessária diante da precariedade dos indicadores existentes e deve caminhar paralelamente a esforços para gerar diferentes tipos de

²⁵ Ver, entre outros, Tirso W. Sáenz e Souza-Paula. Considerações sobre indicadores de inovação para América Latina. *Interciência*, vol.27, nº 8, aug. 2002;
K.M. Cunion. Experiência de pesquisa tecnológica, desenvolvimento de programas de avaliação e metodologia em um departamento de governo do Reino Unido. *Scientometrics*, vol. 34, nº 3, p. 363-374, 1995;
Lea Velho. Indicadores científicos: em busca de uma teoria. *Interciência*, vol. 15, nº 3, jun 1990.

informações sobre a nossa atividade científica. Para a autora, a solução para os indicadores científicos não é definitiva nem para os países avançados, portanto o essencial é iniciar o processo e seguir “caminhos combinados”.

Para a autora

a busca de informações quantitativas sobre as atividades de C&T faz parte da agenda dos governos dos mais variados países, dos mais variados regimes políticos, econômicos e das mais variadas culturas. Como resultado deste processo, tem havido, nos últimos 20 anos, um esforço considerável, por parte de vários países, no sentido de desenvolver conceitos, técnicas e bases de dados para a construção de indicadores quantitativos de C&T. (VELHO, 2001, p. 112)

Há várias formas de se medir a atividade científica por meio de indicadores. Segundo Spinak (1998) ela pode ser medida de forma absoluta, relativa, ponderada ou em ordem cronológica. Os indicadores viabilizam a condução de estudos em vários níveis para avaliar, por um lado, indivíduos, grupos, instituições e países e, por outro, periódicos, áreas do conhecimento e setores de atividades.

Os indicadores mais utilizados na medição de projetos científicos e tecnológicos são os bibliométricos, derivados das publicações científicas. Segundo Katz (2000, p. 3), a avaliação da atividade científica inclui as seguintes medidas bibliométricas:

- a) tamanho = número de artigos publicados;
- b) reconhecimento = número de citações que um artigo recebe;
- c) impacto = relação citação/artigo
- d) colaboração = número de co-autores nos artigos.

A explicação para derivar indicadores a partir das publicações científicas é baseada no compromisso que os cientistas têm de publicar os resultados de uma pesquisa, de novas pesquisas, novas descobertas, garantindo, assim, a propriedade intelectual e atingindo o reconhecimento dos pares.

O Brasil foi um dos primeiros países a fornecer informações sobre as atividades de C&T, em resposta à solicitação da UNESCO. Algumas instituições brasileiras como o CNPq, o IBICT, a EMBRAPA e a própria CAPES têm envidado esforços no sentido de coletar informações e estatísticas relacionadas às atividades de C&T que sejam úteis à construção de indicadores. No entanto, segundo Velho (2001) apesar dos esforços direcionados pelo país para coletar informações, gerar base de dados e produzir indicadores científicos e

tecnológicos, ainda se está longe dos sistemas de informação em C&T estabelecidos pelos países centrais. Isto não significa que estes últimos já tenham resolvido todas as questões, limitações e problemas associados aos indicadores – sejam de ordem conceitual, metodológica ou política – mas apenas que têm conseguido gerar séries históricas de informações confiáveis e comparáveis. (idem, p. 113)

Percebe-se, assim, que não há um método perfeito e único de avaliação que atenda satisfatoriamente às partes envolvidas: avaliado, avaliadores e gestores de C&T. A avaliação pelos pares, apesar das falhas e das críticas é insubstituível até o momento, e os indicadores são vistos como ferramentas auxiliares ao processo decisório e à revisão por pares. Assim, a escolha de determinada prática depende das circunstâncias, dos propósitos e do contexto político que envolve o programa .

Roessner (2000) afirma que a escolha de medidas quantitativas versus qualitativas deve ser moderada pelo julgamento do avaliador, visto que muitas vezes o cliente decide fazer a escolha por indicadores quantitativos por considerarem mais fácil do que tentar compreender os objetivos do programa.

Greene e seus colaboradores (1989) afirmam que as avaliações estão tomando a direção dos métodos mistos. Nesse sentido, os autores identificaram cinco finalidades distintas dos estudos de métodos mistos: triangulação, complementaridade, desenvolvimento, iniciação e expansão. A triangulação é o uso de métodos mistos para aferir o mesmo objeto e, dessa forma, aumentar a validade dos resultados relativos a esse objeto. Para os autores a triangulação se caracteriza como “checagem de fontes conflitantes” e a complementaridade como “sobreposição”.

Constata-se, então, que o debate sobre a utilização de técnicas de avaliação quantitativas *versus* qualitativas decorre do pluralismo de métodos, de conceitos e tipos de avaliação, da ausência de consenso entre os avaliadores sobre as melhores práticas a serem utilizadas e do próprio uso que se fará dos resultados.

Nesse sentido, uma questão importante e que merece ser mencionada diz respeito ao uso dos resultados da avaliação.

Algumas pesquisas realizadas no final dos anos 1970 e no início dos anos 1980 concentraram-se no uso dos resultados da avaliação. Vários avaliadores publicaram

compilações dessas pesquisas, entre os quais Weiss (1977), Patton (1986) e Cousins e Leithwood (1986). (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 584). Em seu exame dessa literatura, Thompson (1994) notou que os resultados dessas pesquisas iniciais mostraram que, em seu todo, os resultados da avaliação foram desconsiderados com frequência.

No entanto, pesquisas mais recentes sobre esse tópico foram publicadas por King (1988), Greene (1988), Newman (1988) e Patton (1991). Em geral, esses estudos descobriram uma utilização maior dos resultados da avaliação em comparação com as pesquisas anteriores. Thompson (1994) atribuiu esse aumento a mudanças na forma pela qual os avaliadores definiam “uso”.

Os usos da avaliação estão se tornando cada vez mais claros. King (1988) definiu quatro categorias do uso da avaliação:

1. Usos instrumentais ou alocativos – usos diretos da avaliação para tomar decisões ou introduzir mudanças. Só raramente um único estudo avaliatório ou uma informação em particular resultante de uma avaliação são usados imediatamente para tomar decisões.

2. Usos persuasivos – usos da avaliação para algum tipo de ganho pessoal, em geral para persuadir os financiadores do êxito do programa.

3. Usos conceituais – usos indiretos e cumulativos da avaliação para moldar o pensamento da comunidade. Cronbach e seus colaboradores (1980) consideravam esse o uso mais típico e efetivo da avaliação. Ao chamar a atenção para variáveis ou questões críticas, a avaliação afeta as discussões que acabam levando a mudanças ou novas iniciativas.

4. Usos simbólicos – a avaliação usada para outros fins que não aqueles a que se propôs; usos das informações de uma avaliação para defender ou atacar um ponto de vista que pode ou não estar associado a ela; usos das descobertas da avaliação como informações necessárias para fazer uma nova proposta ou modelo de programa; usos das descobertas da avaliação para legitimar decisões; e uma avaliação pode ser usada para mostrar ao público que o estudo está realmente sendo feito.

Vários outros pesquisadores investigaram outras variáveis. Por exemplo: Alkin, Stecher e Geiger (1982) concluíram que seis fatores eram os mais responsáveis pelo uso das informações da avaliação: 1) a reputação do avaliador; 2) o comprometimento do avaliador

com o uso da avaliação; 3) o interesse das pessoas que tomam decisões e da comunidade pela avaliação; 4) o grau em que a avaliação se concentrou nas necessidades locais; 5) a boa apresentação da avaliação – com eloquência e sem termos técnicos; e 6) a criação de procedimentos que ajudaram as pessoas que tomam decisões a usar as informações.

Cousins e Leithwood (1986) descobriram vários fatores que afetaram a utilização dos resultados da avaliação: 1) qualidade da avaliação; 2) credibilidade do avaliador; 3) relevância da avaliação; 4) qualidade da comunicação entre o avaliador e os interessados; 5) descobertas do estudo (elas são congruentes ou incongruentes com as expectativas das pessoas que tomam as decisões? 6) entrega na hora certa; 7) necessidades da instituição; 8) clima positivo; 9) informações concorrentes (além dos resultados da avaliação); 10) características pessoais de quem toma decisões; e 11) envolvimento do usuário com a avaliação ou sua receptividade a ela.

A maioria dos estudos de pesquisa sobre os fatores que influenciam o uso da avaliação também mostra que envolver os usuários potenciais ao longo de todo o estudo é um ingrediente crucial no uso da avaliação. Eles precisam ser envolvidos no início para que suas expectativas relativas à avaliação sejam compreendidas. Precisam estar envolvidos nas decisões da avaliação. Precisam compreender as descobertas da avaliação e suas implicações para a ação. A falta de qualquer uma dessas formas de envolvimento e comunicação provavelmente vai diminuir o potencial de uso das informações obtidas com a avaliação. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 587)

Da pesquisa sobre o uso da avaliação, está começando a surgir uma base empírica de tomada de decisões sobre a avaliação. Por exemplo: Cousins e Leithwood (1986) dizem que a qualidade da avaliação propriamente dita é o fator que parece estar mais claramente associado a seu uso. Mas Weiss e Bucuvalas (1980) descobriram que a concordância com as conclusões da avaliação é o fator que mais influencia o uso e que os usuários só atentavam para a “qualidade” (a correção dos métodos) quando discordavam dos resultados.

A utilização direta da avaliação não corre de forma deliberada ou espontânea. Cabe ao avaliador identificar as necessidades dos diversos interessados na avaliação ou nos seus resultados e reputá-las como variáveis importantes.

Como se pode perceber o uso dos estudos de avaliação pode ocorrer de diversas formas. Na educação, por exemplo, pode julgar a qualidade dos currículos escolares em áreas

específicas ou dar crédito a escolas que satisfaçam padrões oficiais mínimos. Na indústria e comércio, pode melhorar um produto comercial ou determinar a visão que o público tem da responsabilidade ambiental da empresa. Nos setores públicos governamentais, o uso dos estudos da avaliação pode, por exemplo, decidir se um programa de desenvolvimento/social vai ou não ser implementado; determinar o valor de um programa de qualificação profissional; decidir se é necessário modificar as políticas de moradia de baixo custo; melhorar um programa de treinamento de voluntários na área de saúde; determinar o impacto de um programa de redução de penas prisionais sobre reincidência etc.

Por conseguinte a avaliação pode ser usada para melhorar um produto comercial, pode ser usada para melhorar a capacidade organizacional de um órgão ou empresa, pode ser usada para dar informações para a tomada de decisões relativas a programas e muitos outros usos que se queira fazer.

Nesta dissertação, cujo objetivo é contribuir para o aperfeiçoamento do programa PQI e fornecer elementos de reflexão para orientar as ações dos dirigentes quanto à política e às estratégias de qualificação docente adotadas pela CAPES, o uso da avaliação não só é importante, como é fundamental, não existindo, na opinião da autora, outra forma de atingir tais objetivos.

Para a análise do PQI, nesta dissertação, foram consideradas duas formas principais de utilização da avaliação. São elas:

- a) conceitual – caracterizada pelo impacto indireto da avaliação nas políticas públicas, programas ou procedimentos organizacionais (Rossi e Freeman, 1993). Embora a avaliação possa não acarretar, diretamente, implementação de mudanças no programa ou na organização institucional, há consenso acerca da sua importância como instrumento capaz de contribuir para a elevação no nível de conhecimento existente, pois o processo de avaliação, por si só, já provoca mudanças e reflexões importantes, ao chamar a atenção para variáveis ou questões críticas, pois, afeta as discussões que acabam levando a mudanças ou novas iniciativas.
- b) instrumental – caracterizada pela utilização formal da avaliação. Em função dos estudos realizados, pode e deve haver alteração direta ou formal do programa, do processo de tomada de decisões ou dos procedimentos adotados pela instituição.

De fato, ainda que não seja utilizada diretamente para efetuar mudanças no PQI, sem dúvidas que a avaliação deixa um campo aberto de possibilidades de reflexões e, no caso particular da autora, de produção de um instrumento para uso profissional.

Procurou-se traçar aqui, uma breve trajetória da avaliação visando expor as suas vertentes principais e seus componentes mais expressivos, desde a perspectiva de medida até uma perspectiva mais ampla onde a avaliação deve visar a expansão dos propósitos científicos e tecnológicos e das relações com os outros sistemas: político, social, econômico e cultural. As tipologias comentadas não são únicas, tampouco indisputáveis, e não refletem sequer uma fração da literatura existente a respeito desse campo florescente que é a avaliação. De toda forma acredita-se que essa abordagem possa de algum modo construir uma aceitável base referencial para reflexão sobre os programas de C&T. No caso específico desta dissertação, a base referencial deverá contribuir para a análise das práticas de avaliação mencionadas, como estão identificadas nas fases de concepção, implementação e desenvolvimento do programa PQI. Para tanto, será apresentado a seguir, aspectos essenciais sobre o programa PQI: sua gênese, estrutura e funcionamento, bem como suas características e seus objetivos.

3 O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL - PQI

Como já foi mencionado, o PQI surgiu da necessidade de a CAPES encontrar instrumentos para promover a capacitação docente que representasse um avanço em relação aos instrumentos anteriores.

Em março de 2001, a CAPES divulgou que o PICDT seria extinto²⁶. Em novembro daquele ano, a CAPES estruturou uma nova proposição, que foi submetida e aprovada pelo Conselho Superior e que culminou no Programa de Qualificação Institucional – PQI, implantado em agosto de 2002.

À época da criação do PQI, era meta de seus idealizadores dar continuidade à capacitação docente e técnica nas instituições de ensino superior públicas, mantendo os pontos positivos detectados ao longo dos 30 anos de execução do PICDT e solucionando deficiências que, nesse período, foram motivo de críticas e teriam comprometido a eficácia desse Programa.

A principal diferença do PQI para o PICDT era o fato de aquele exigir o estabelecimento de parcerias com outras instituições de ensino superior, enquanto que no PICDT a decisão e o apoio eram dirigidos para os professores individualmente.

Portanto, o programa PQI tomou como um de seus fundamentos o reconhecimento do papel da cooperação para o fortalecimento institucional e para o avanço da formação de recursos humanos e da pesquisa. O PQI privilegiou como critério para aplicação de seus instrumentos o apoio a projetos de pesquisa em cooperação entre instituições nacionais.

Por essa razão, é importante e necessário destacar a questão da cooperação científica e seu papel na formação de recursos humanos e no fortalecimento institucional.

²⁶ Um dos fatores alegados para o fato de a CAPES decidir pela desativação do PICDT seria um baixo retorno social em relação ao investimento aplicado, já que os docentes apresentavam baixa produção intelectual e reduzida inserção nos programas de pós-graduação e nos grupos de pesquisa. Como se não bastasse tudo isso, alguns docentes beneficiados estavam próximos de se aposentarem, o que significa que deixariam os quadros da universidade pouco tempo depois. Ou seja, como não há um processo regular de reposição das vagas nas instituições públicas, ficaria comprometido, assim, o crescimento das IES. (INFOCAPES, vol. 10, n°. 4, 2002)

3.1 A COOPERAÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICA

A cooperação científica e tecnológica se caracteriza pelo trabalho conjunto entre pesquisadores, grupos ou organizações (empresas, institutos de pesquisa, universidades etc.), em função de objetivos comuns, podendo se expressar em documentos legais – acordos, protocolos, convênios – ou se estabelecer sem maiores formalizações, no âmbito de projetos específicos, através dos pesquisadores²⁷.

A própria natureza do trabalho científico propicia aos grupos e instituições de pesquisa muitas oportunidades de cooperação – na medida em que se acredita no avanço cumulativo do conhecimento e na importância da complementaridade de conhecimentos parciais para a compreensão dos fenômenos físicos e sociais. Mas fatores políticos e, sobretudo, econômicos têm permeado fortemente o debate e suscitado a busca de cooperação. Além disso, muito se enfatiza a cooperação como instrumento para a solução de problemas sociais, ambientais e outros, em prol de um desenvolvimento sustentável.²⁸

Segundo Souza-Paula (2001), de modo crescente, o trabalho cooperativo tem sido considerado instrumento fundamental de políticas e programas voltados para o desenvolvimento dos países; para promoção da competitividade e acesso a círculos mais restritos, tanto em termos científicos como tecnológicos e produtivos; para a consolidação dos blocos regionais e inúmeras outras finalidades definidas no âmbito político mais amplo, para as quais se atribui um papel importante do conhecimento científico e tecnológico.

De acordo com Franco (2002), a cooperação acadêmica internacional, nas últimas décadas, cresceu nos níveis governamental e institucional e tem acompanhado, *pari passu*, a trajetória da educação superior brasileira. Para ele, o intercâmbio de conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos e culturais é uma prática em franca ascensão no mundo globalizado. Foi na segunda metade do século XX que a cooperação ampliou-se e teve repercussões na educação superior brasileira. A partir dos anos de 1960, ocorreram três processos cujos resultados, na visão da autora, merecem destaque: a ampliação dos convênios e dos estudantes-convênio e o movimento da reforma da universidade brasileira. (Franco, 2002, p. 281)

²⁷ Ver outros autores: Velho, 1997; Yilma, 1993; Stal, 1998; Souza-Paula e Gama Alves, 2001

²⁸ Souza-Paula. Acompanhamento e Avaliação de Programas: Algumas discussões conceituais e sugestões de indicadores. Documento interno PRONEX/CNPq, 2001

Entre os aspectos principais sob os quais a análise da cooperação deve ser realizada, destacam-se:

- pelas suas características, sendo que ela pode se dar com instituições ou parceiros de natureza diferente (universidades, institutos de pesquisa, empresas); de diferentes origens geográficas (internacionais; regionais ou não; nacionais; da mesma região ou de regiões distintas); de diferentes níveis de avanço científico e tecnológico (consolidados, emergentes); com objetivos diversos (pesquisa, desenvolvimento, formação, comercialização, ou todos ao mesmo tempo).
- por seu papel enquanto um instrumento de avanço do conhecimento, de inserção na comunidade científica e, tecnológica e comercial, nacional e internacional.²⁹

Quando da pesquisa, para esta dissertação, sobre o tema cooperação nacional em C&T, observou-se que a literatura é bastante resumida. Os textos, quando encontrados se referiam à cooperação empresarial, redes de medicamentos, de fornecedores etc. A maior parte da bibliografia sobre cooperação encontrada pela autora se refere à cooperação internacional.³⁰

Quando se fala em cooperação nacional, no caso brasileiro, um tema recorrente vem à tona: as assimetrias regionais e intra-regionais. Partindo-se de uma análise dos dados relativos ao sistema de pós-graduação brasileiro³¹, constatam-se fortes contrastes: De um lado, a existência de grupos bastante consolidados, que se concentram, sobretudo, nas regiões sul e sudeste; de outro lado, grupos emergentes ou em fase de consolidação (ou tentando sobreviver!) espalhados em todas as regiões brasileiras. São de domínio público os indicadores oficiais disponíveis no INEP/MEC que mostram que as regiões norte, nordeste e centro oeste enfrentam grandes dificuldades para capacitar, fixar recursos humanos, produzir conhecimento e prover soluções para os problemas do desenvolvimento regional. A massa crítica qualificada fixada nessas regiões é considerada insuficiente e isso é um dos grandes gargalos para o desenvolvimento tanto da pós-graduação, quanto da ciência e da tecnologia e da inovação, em termos gerais, nessas regiões.

Segundo Hardy (2003, p. 107), o modelo de pós-graduação existente no país, que garante a excelência por meio de seu sistema permanente de avaliação de desempenho, oferece ao país um serviço de incontestável qualidade. No entanto, não conseguiu evitar uma altíssima concentração da pós-graduação, fortalecendo as assimetrias regionais profundas na

²⁹ Souza-Paula (coordenadora do Estudo) e Gama Alves. A cooperação em C&T: aspectos gerais. (Documento I do Estudo: Cooperação Internacional em Biotecnologia no Brasil), 2001, p. 15.

³⁰ Ver, entre outros: Velho, 1997; Souza-Paula e Isabel Gama Alves, 2001; Becker e Wolf, 2000; Cunningham e Nedeva, 1999.

³¹ Dados disponíveis no site da CAPES (www.capes.gov.br – estatística).

distribuição de recursos e, conseqüentemente, na densidade da competência instalada, em prejuízo ao direito de todos de ter acesso à escola de produção de conhecimentos.

Assim, quando se fala em cooperação nacional, percebe-se que os desafios para a redefinição de novas áreas do conhecimento estão a exigir parcerias multidisciplinares que ultrapassem a dimensão do local e do regional.

Jorge Werthein³² (1998) menciona que a Declaração Mundial sobre Educação para o século XXI sugere a adoção de uma política vigorosa de desenvolvimento do pessoal docente como elemento essencial para a excelência da pesquisa e do ensino e, por isso, como requisito de qualidade é mister o intercâmbio de conhecimento, a criação de redes interativas e a movimentação de professores e projetos de pesquisa internacionais. A Declaração Mundial sobre Educação menciona, ainda, a necessidade dos docentes serem submetidos aos processos contínuos de aperfeiçoamento das metodologias de ensino e aprendizagem, e a circulação entre os países.

Em outro artigo, Werthein³³ salienta que a necessidade de partilhar conhecimentos, de não perder talentos e de estabelecer uma política de alianças e parcerias consolida o princípio da solidariedade entre instituições de ensino superior e é crucial para uma melhor distribuição do conhecimento, proporcionando um melhor conhecer e aprender a conviver com culturas e valores diferentes. Ele também registra a importância que esses projetos de parcerias e cooperação se fundamentem em relações de longo prazo, e que a troca internacional de pessoas ativas nos campos da instrução, da ciência e da cultura, que envolvam universidades, tem impactos significativos em programas de pesquisa e treinamento. Para ele a cooperação internacional deve ensejar o intercâmbio baseado na parceria e na busca coletiva da qualidade e relevância.

Os argumentos utilizados para a cooperação internacional são válidos, também, para a cooperação nacional, de modo particular quando se refere a um país com grande diversidade regional, intra e interinstitucional, como o Brasil.

Foi partindo desse reconhecimento da cooperação como um instrumento de alavancagem, diversificação e promoção da multidisciplinaridade na pós-graduação brasileira

³² Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil. “Uma Nova Política para o Ensino Superior: as Implicações da Declaração Mundial de Paris”. Outubro, 1998, <http://www.unesco.org.br>.

³³ Werthein. “A Unesco e as Novas Perspectivas para o Desenvolvimento do Ensino Superior”. <http://www.unesco.org.br>. (1998)

que o PQI estabeleceu como um critério indispensável - e que o caracteriza de forma diferenciada de outros programas, como o PICDT – as parcerias entre grupos de pesquisa de instituições nacionais, visando a consolidação de todo o sistema de pós-graduação, de modo particular dos grupos emergentes ou que necessitam ampliar-se e fortalecer-se.

O PQI poderá viabilizar parcerias e criações de grupos de pesquisa interinstitucionais e intra-institucionais. Acredita-se que a formação de docentes associada a grupos de pesquisa da instituição de origem do projeto e de instituições cooperantes tenha possibilidade de aumentar a produção acadêmica dos beneficiados, a produção em conjunto com outros pesquisadores participantes do projeto, bem como fortalecer outros aspectos importantes para o desenvolvimento do curso de pós-graduação ao qual o docente está vinculado.

Além do critério básico associado à cooperação, de seu destaque como instrumento do PQI, outros aspectos são importantes para uma melhor compreensão da análise proposta. Por isso, dedicamos, a seguir, algumas notas sobre a estrutura e funcionamento do PQI, com o objetivo de fazer uma apresentação mais detalhada do programa, antes de passarmos ao capítulo em que são apresentados os resultados da pesquisa e da reflexão especificamente concentrada nos objetivos específicos desta dissertação.

3.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PQI

Como apresentado no início deste trabalho, o PQI é um programa criado em 2002 pela CAPES, que tem como objetivo apoiar ao plano institucional de qualificação das instituições de ensino superior - IES, executado pela Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI da CAPES.

O orçamento previsto para os cinco anos de vigência do PQI é de R\$ 42 milhões, sendo que as despesas com bolsas devem ser superiores às de custeio. Até novembro de 2006 a CAPES já havia desembolsado o equivalente a R\$ 29 milhões para o programa. Desse total, cerca de 60% (aproximadamente 19 milhões) foram despesas com bolsas.

A solicitação de financiamento é feita por meio de projetos de cooperação acadêmica que visem à qualificação de docentes e, excepcionalmente, de técnicos; também, são contempladas as atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém qualificados. A chamada para financiamento de projetos se formaliza por meio de edital público. O primeiro edital foi publicado em 2002.

Consta no primeiro edital que os projetos devem ser apresentados por uma instituição de ensino superior pública que necessite qualificar seu corpo docente e/ou técnico, preferencialmente em nível de doutorado, denominada IES de origem. Essa IES de origem é, portanto, a proponente, e deve apresentar à CAPES o plano institucional de qualificação³⁴, na forma de projetos de cooperação, que materialize os objetivos do programa. A IES de origem, além de propor a formação dos docentes e/ou de técnicos, focada na elevação geral da qualidade do ensino/pesquisa da unidade ou departamento proponente, deve, ainda, demonstrar condições de acompanhamento e avaliação da execução dos projetos de cooperação.

A proponente deve ter como base um projeto principal de pesquisa em determinada área/temática, em torno do qual se aglutinem as demais ações de cooperação (ensino, projetos de pesquisas dos docentes em qualificação, missões de trabalho, orientação, publicações). Deve ainda estabelecer as atividades a partir de um planejamento das equipes da IES de origem e da IES cooperante; indicar como se dará a cooperação entre as equipes envolvidas, apontando o estágio em que se encontra inclusive o nível de integração de ensino/pesquisa, em função das capacidades de ambas as equipes; estabelecer metas quanto à criação de grupos de pesquisa, à implantação de programas de pós-graduação, bem como novas áreas de concentração ou linhas de pesquisa em programas existentes; envolver duas ou mais equipes, sendo uma da IES de origem dos docentes, e até três das IES cooperantes, onde ocorrerá a qualificação; prever toda a formação de docentes/técnicos durante a execução do projeto.³⁵

O período máximo de duração do projeto é de cinco anos, dentro dos quais deverá ser realizada toda a formação dos docentes selecionados.

As equipes, por sua vez, devem ter as seguintes características: a equipe da IES de origem, incluindo os docentes em qualificação, deve ser oriunda do núcleo (departamento, instituto, centro, subárea do conhecimento) que definiu o projeto de cooperação, e ela será responsável pelo acompanhamento e realização das metas estipuladas. Por sua vez, a equipe da IES cooperante deve ser constituída por pesquisadores e professores vinculados a

³⁴ O Plano Institucional de Qualificação da IES de origem deve ser encaminhado pela Pró-Reitoria de pós-graduação, e deve constar os critérios adotados para a classificação dos projetos de cooperação encaminhados à CAPES. Deve indicar, também, a classificação em relação ao conjunto de projetos encaminhados, por ordem de prioridades.

³⁵ Instruções contidas no manual de orientação do PQI divulgado no sítio da CAPES, <http://www.capes.gov.br>, e enviado às Pró-Reitorias das IES, denominado “ORIENTAÇÕES PARA SOLICITAÇÃO DE FINANCIAMENTO, PQI”.

programa de pós-graduação com doutorado e nota igual ou superior a quatro na última avaliação da CAPES. A coordenação de cada uma das equipes deve ficar a cargo de um professor do quadro de cada uma das IES participantes.

A responsabilidade pelo envio da proposta à CAPES ficará a cargo da Pro-Reitoria da IES de origem. Cabe a essa Pro-Reitoria definir critérios institucionais para seleção e priorização dos projetos de cooperação; manter um sistema de acompanhamento e avaliação dos projetos de cooperação que contemple o desempenho acadêmico dos docentes e dos técnicos em qualificação; fornecer um diagnóstico do estágio de desenvolvimento dos projetos de cooperação, e da formação dos docentes/técnicos em qualificação, a qualquer momento, para a CAPES; elaborar relatório anual sobre a execução dos projetos de cooperação; zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas pelo PQI.

No caso das IES cooperantes, a responsabilidade pela coordenação do acordo de cooperação acadêmica ficará por conta do próprio coordenador do programa de pós-graduação participante. À IES cooperante caberá oferecer condições adequadas para a consecução das metas no tocante ao ensino e à pesquisa; selecionar os docentes e técnicos candidatos à qualificação e orientá-los de modo a assegurar sua formação dentro do prazo de execução do projeto de cooperação.

No tocante às modalidades de apoio aos projetos de cooperação, estão previstas:

- Missão de estudo – se destina a financiar a permanência dos docentes/técnicos em formação na IES cooperante, onde se dará a qualificação. São concedidas bolsas de mestrado (período máximo de 24 meses) ou de doutorado (período máximo de 48 meses) e passagens aéreas para o deslocamento dos docentes/técnicos. A formação de cada estudante deverá ocorrer dentro da duração do projeto que é de no máximo cinco anos, observado o limite de até três missões para o mestrado e até seis missões para o doutorado.
- Missão de trabalho – A missão de trabalho destina-se às atividades de ensino, pesquisa e orientação. Essas missões são reservadas aos docentes e pesquisadores doutores integrantes das equipes tanto da IES de origem quanto da IES cooperante. A missão de trabalho pode ser de dois tipos, de acordo com o tempo de duração:

- Missão de trabalho de curta duração: duas a quatro semanas; diárias e passagens aéreas; até duas missões por equipe, por ano, respeitado o limite de seis missões por ano, por projeto, quando houver mais de uma IES cooperante;
- Missão de trabalho de média duração: quatro a doze meses; bolsa de professor visitante e passagens aéreas; até três missões, por ano, por projeto;

Cada membro da equipe não poderá participar de mais de 12 meses de missão de trabalho ao longo de todo o projeto (Ibid., p. 4).

Os itens financiáveis dos projetos aprovados são:

- Bolsa de mestrado ou doutorado para missões de estudos;
- Diárias ou bolsas de professor visitante para missões de trabalho;
- Passagens aéreas ou despesas de locomoção para missão de estudo e/ou de trabalho;
- Recursos de custeio para o desenvolvimento das atividades do projeto para a equipe da IES de origem, por docente /técnico, quando o mesmo, em formação, estiver em sua IES;
- Recursos de custeio para desenvolvimento das atividades do projeto para a equipe da IES cooperante;
- Recursos de investimento – Após três anos do início do projeto de cooperação, a equipe da IES de origem poderá solicitar recursos de investimento, por meio de projeto, para o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes/técnicos

Quanto ao julgamento das propostas, primeiramente os projetos passam pela análise técnica para verificação da documentação e cumprimento das normas do edital. Se enquadrado, os projetos seguem para a análise de mérito.

A análise de mérito é realizada pelos pares (*peer review*), cujos professores são indicados pelos representantes das áreas de conhecimento, da CAPES. Na análise de mérito deverá ser considerada a convergência e a complementaridade das partes cooperantes; a capacidade das equipes envolvidas para desenvolver a cooperação pretendida; e a relevância da pesquisa proposta para o desenvolvimento da área e consolidação do potencial de ensino e pesquisa, com previsão de mecanismos de divulgação acadêmica da produção intelectual resultante.

Após a análise de mérito, os projetos aprovados são homologados pela CAPES, que comunica à IES e solicita os comprovantes de seleção dos candidatos, emitidos pelos Programas de Pós-Graduação das IES cooperantes.

Para repasse dos recursos financeiros, a CAPES implementou o SAUX - Solicitação de Auxílio ao Pesquisador, instrumento bastante utilizado pelas Agências de fomento, como o CNPq e a FINEP, para financiar diretamente o pesquisador, sem interferência da Pro-Reitoria ou outro órgão da IES que gerencia os recursos oriundos das agências federais. Os recursos são depositados numa conta especial, denominada “tipo B”³⁶, cuja abertura é autorizada pela CAPES mediante o preenchimento do formulário SAUX pelo pesquisador.

Feita a descrição da estrutura e funcionamento do PQI, nos próximos capítulos se apresenta a parte relacionada diretamente ao objetivo específico desta dissertação, ou seja, uma análise do programa com ênfase na avaliação e na busca de elementos que contribuam para estabelecer a gestão estratégica desse instrumento. Esta análise se divide em duas partes principais: primeiramente, foi realizada uma análise e considerações sobre a avaliação do PQI realizada pelos pares, por solicitação da Capes, em 2006; em segundo lugar, a autora procedeu a uma análise complementar sobre aspectos cuja importância ela destaca para aperfeiçoar a gestão do programa. Dessa análise, além da apresentação de dados e informações sobre o desempenho do PQI, derivam-se conclusões e recomendações com as quais a autora espera contribuir para as atividades de gestão deste e de outros programas na instituição.

³⁶ Para que o pesquisador receba os recursos, após o preenchimento do formulário SAUX, é necessária a abertura de uma conta especial, do Banco do Brasil, denominada “tipo B”, para pessoa física. Sobre essa conta não incidem encargos nem impostos. É aberta mediante autorização do órgão financiador.

4 O ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PQI

Este capítulo contém uma análise das questões relativas ao acompanhamento e avaliação do PQI, em duas vertentes principais: i) uma análise da avaliação por pares promovida pela CAPES em 2006 e as possibilidades de utilização dos respectivos resultados pela agência; ii) um trabalho complementar no qual se destacam aspectos que não foram inteiramente cobertos por aquela avaliação – até porque não constavam de seu escopo - mas que esta autora considera importantes para a gestão do PQI.

A importância dessa análise deve-se tanto à necessidade intrínseca de acompanhar e avaliar os programas, como já se buscou mostrar, quanto ao desafio de responder a diversas críticas que o Programa PQI vem sofrendo por parte de diversos atores. Para o Fórum Nacional de Pró-Reitores – FOPROP³⁷:

Os danos que o PQI causou à formação de recursos humanos nas IES são irreparáveis, devido à própria formatação do programa, que colocou filtros que, a princípio, eram para avaliar a qualidade do projeto, mas que, na prática, tornaram-se os principais obstáculos para a qualificação de pessoal. (FOPROP, 2005, p.112).

Já em 2002, a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES- promovera um debate sobre a política educacional, na Faculdade de Educação da USP, cujo tema era: “O Programa de Capacitação Docente do ANDES-SN em tempos de PQI”³⁸. Desse debate resultou uma publicação, com uma série de críticas e acusações ao PQI e à CAPES. Uma das críticas era que o governo (nesse caso, a CAPES) estava adotando o PQI para implementar o “desmonte da educação superior pública”. Ao promover o ajuste nas regras para a capacitação docente, o governo estaria visando destruir a qualidade do ensino oferecido pelas IES públicas.

Dessa forma, a preocupação que dirigentes e técnicos manifestaram com relação à eficiência e à eficácia do programa - enquanto política de qualificação de recursos humanos de alto nível - levou a CAPES a promover uma avaliação do PQI, com base no julgamento dos pares, por uma comissão de especialistas da comunidade científica. A análise dos resultados dessa avaliação, realizada em 2006, é objeto da primeira parte deste capítulo.

³⁷ Divulgação do FOPROP em sua reunião anual em Goiânia - 2005

³⁸ Cadernos ANDES-SN, número 2, out/2002. Sindicato ANDES nacional.

4.1 A AVALIAÇÃO DO PQI PELOS PARES (*PEER REVIEW*)

A CAPES designou, por meio da portaria nº 042, de 30 de junho de 2006, uma Comissão de Avaliação do PQI constituída por professores atuantes no programa e outros que não participam do programa.

As dimensões avaliadas pela Comissão foram as finalidades e objetivos; o financiamento e os resultados do programa, a partir de algumas questões colocadas para a Comissão tais como: o programa atingiu seus objetivos? Qual o impacto causado pelo PQI nas Instituições onde foi implementado?

Os trabalhos da Comissão foram realizados entre março e agosto de 2006, tendo sido realizadas várias reuniões na CAPES. A avaliação desenvolveu-se com base na análise dos relatórios de atividades das IES de origem que se encontram nos arquivos da CDI/CAPES; na aplicação de questionário com coordenadores, pesquisadores, bolsistas do PQI, pró-reitores, técnicos dos setores financeiros das IES e das pró-reitorias; e na realização de seminário nacional de avaliação com a finalidade de apresentar os dados obtidos.

No que concerne à enquete, a Comissão optou por elaborar e por aplicar um questionário com 51 perguntas fechadas e uma questão discursiva. As principais informações buscadas pela Comissão foram: a) a quem cabe o planejamento das missões de estudo e de trabalho; b) quem elaborou a proposta enviada à CAPES; c) comparações entre os programas PQI, PICDT e PROCAD: qual apresenta mais vantagens; d) qual a porcentagem das missões de estudo e de trabalho previstas no projeto que já foram executadas; e) como os participantes consideram a prestação de contas; f) qual o melhor instrumento para repasse financeiro entre outras.

As respostas de 483 sujeitos foram tabuladas e categorizadas por questões que subsidiaram as inferências e as análises.

Como parte dessa avaliação, o Seminário Nacional de Avaliação do PQI, realizado em 19, 20 e 21 de junho de 2006, contou com a participação de 126 pessoas, entre bolsistas, coordenadores, pró-reitores e técnicos das pró-reitorias das instituições de origem e cooperantes, divididos em três grupos, de acordo com a área do conhecimento. O relatório final da avaliação foi entregue à CAPES em novembro de 2006 e a instituição deve responder à comunidade sobre os resultados e sobre as recomendações geradas pela Comissão. A partir

daí, é procedente verificar de que forma as instâncias decisórias da CAPES têm considerado os resultados da avaliação dos pares sobre o PQI e como poderão incorporá-los às decisões relacionadas ao programa.

De acordo com o que se discutiu anteriormente sobre a avaliação de programas, um dos maiores problemas das avaliações, em geral, tem sido o baixo índice de utilização dos resultados. Em muitos casos, a avaliação é percebida como uma obrigação ou até mesmo como uma ameaça. As aplicações convencionais dos processos de monitoramento e avaliação têm se realizado de tal maneira que não têm induzido sua percepção como aliados do processo de gestão, e assumem um caráter de fiscalização, auditoria ou controle, cujos resultados nem sempre são utilizados no processo decisório e gerencial, de modo particular no que se refere aos aspectos estratégicos das ações e programas.

Para evitar esse caminho, deve se realizar uma reflexão sobre os principais resultados da avaliação feita pelos pares e, de modo especial, verificar as conclusões e as sugestões recebidas, refletindo sobre as possibilidades e instrumentos pelos quais a CAPES poderá incorporá-las – ou não – às suas atividades. Com o intuito de contribuir para esse processo, nos itens 4.1.1 a 4.1.4, a seguir, apresentam-se alguns dos resultados e recomendações apresentadas pela Comissão no que se refere a aspectos particulares do PQI que foram alvo de análise, buscando refletir sobre o possível impacto na gestão do PQI. No item 4.2 esta autora apresenta algumas considerações sobre essas sugestões, sobre a oportunidade e as possibilidades de incorporá-las ou não, bem como sobre os desafios que se colocam para a CAPES nesse processo.

4.1.1 Finalidades e objetivos³⁹

Em relação às finalidades do PQI, a Comissão observou que 84,9% dos respondentes ao questionário reconhecem nesse instrumento uma política integrada de fomento à pesquisa e à qualificação docente, distinguindo-o de um programa isolado de qualificação.

A relação entre as ações de qualificação docente e a consolidação dos grupos de pesquisa foi considerada positiva por 79,3% dos participantes. As características do PQI, segundo a Comissão, favorecem o estabelecimento de uma política de qualificação

³⁹ As informações dos itens 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.1.4; foram obtidas a partir dos resultados constantes no Relatório de Avaliação do PQI, realizado pela Comissão de Avaliação do PQI, em agosto de 2006, cuja utilização, nesta dissertação, foi autorizada pela diretoria de programas da CAPES.

institucional de forma coletiva, levando em consideração os interesses do pesquisador, dos departamentos e da política das IES.

A Comissão reconheceu que o PQI facilita o estabelecimento de um ambiente efetivo de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e que a vinculação da qualificação ao exercício da pesquisa, nos moldes propostos pelo Programa, além de constituir uma forma de incentivo ao desenvolvimento de novos grupos de pesquisadores, também contribui para o fortalecimento daqueles já existentes, repercutindo ainda sobre a graduação, a partir das missões de trabalho e dos recursos humanos qualificados.

Entre os méritos do PQI, foram apontados: o estímulo à criação, implementação e consolidação de programas de pós-graduação, bem como às atividades de pesquisa do docente recém-qualificado, considerando as perspectivas de continuidade da integração entre este e a instituição onde se capacitou o que “gera o aprofundamento da excelência na área”.

Quanto à eficiência, as análises da Comissão demonstraram que nas missões de estudo houve mais de 90% de utilização das bolsas e nas missões de trabalho mais de 55% das atividades previstas foram realizadas. Segundo a Comissão, isso demonstra que, por meio das missões de trabalho, os pesquisadores trocam experiências e se fortalecem mutuamente.

A relevância do PQI reside em estimular o futuro pesquisador, atualmente bolsista, a manter-se ligado à sua instituição de origem e a realizar pesquisas que tragam retorno e benefícios também para outras instituições e para a comunidade, uma vez que os projetos visam à produção de conhecimento sobre as realidades local e regional.

Portanto, as conclusões da Comissão apontam que o programa tem cumprido suas finalidades e objetivos e não corroboram as críticas formuladas pelo FOPROP ou pela ANDES, que mencionamos ao início deste capítulo.

Sem dúvida, foram encontrados alguns problemas. Com relação a eles, a Comissão elaborou uma série de recomendações, com vistas à melhoria do PQI.

As recomendações da Comissão quanto às “finalidades e objetivos” referem-se a vários aspectos que intervêm nessa dimensão – as próprias finalidades e objetivos, a estratégia, estrutura e gestão do programa. Algumas sugestões relacionam-se a aspectos mais amplos, como a própria política de pós-graduação. Essas recomendações foram:

- regular o lançamento dos editais;
- buscar mecanismos efetivos de integração entre o projeto de capacitação docente e o plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior;
- admitir projetos coletivos e individuais, desde que considerados coerentes com o plano estratégico institucional;
- transformar o PQI em um programa de rede de ensino e de pesquisa entre programas de pós-graduação que desejem estreitar suas relações acadêmicas;
- criar novos cursos de pós-graduação em áreas carentes e fortalecimento de cursos problemáticos;
- incluir missões no exterior, de forma a facilitar para as instituições de origem o acesso a programas de intercâmbio em convênios já existentes e em funcionamento nas instituições cooperantes;
- apoiar a formação continuada em missões de pós-doutorado.
- definir quais são as atribuições do coordenador do projeto e do coordenador da IES cooperante;
- definir as atribuições dos pesquisadores das equipes de origem e cooperante;
- promover efetiva participação do conjunto das diversas instâncias envolvidas, ou seja, as pró-reitorias, os setores financeiros, as coordenações dos programas e as coordenações dos projetos.
- verificar a possibilidade de inclusão e exclusão de membros das equipes das instituições envolvidas a qualquer tempo;
- viabilizar missões para planejamento orçamentário e administrativo do projeto;
- regulamentar a flexibilização do tempo das missões de trabalho de curta e de média duração;
- exigir maior detalhamento das atividades a serem desenvolvidas nas missões de trabalho, tais como participação em disciplinas de graduação e de pós-graduação, em eventos científicos, em exames de qualificação e em defesa de mestrado e de doutorado;
- repassar diretamente os recursos para as instituições cooperantes;
- flexibilizar as regras do programa, permitindo alterações na composição das equipes de pesquisadores, de bolsistas e de coordenadores dos projetos

- flexibilizar a gestão e a alocação dos recursos por parte dos coordenadores do projeto, a fim de que se acompanhe a dinâmica do projeto de pesquisa e seus desdobramentos;
- socializar as soluções emergenciais disponibilizando-as no portal da CAPES.

Observa-se que há um conjunto de recomendações que atingem diretamente a organização e o trabalho da equipe interna da CAPES responsável pela gestão do PQI (treinamento, missões junto às IES, difusão das informações, etc.); outras que envolvem instâncias superiores, como o Conselho Superior, a Diretoria Executiva, e mesmo o Ministério da Educação (criação de novos cursos, indução de áreas do conhecimento, de regiões). As considerações sobre essas questões estão no final deste capítulo

4.1.2 Estratégias de financiamento

Quanto ao financiamento, a Comissão analisou a utilização e gerenciamento dos recursos pelas IES, as normas e instrumentos do PQI, bem como problemas referentes aos recursos destinados às IES cooperantes.

Das instituições de origem, 62% dos coordenadores afirmaram ter utilizado quase todos os recursos disponibilizados, entre bolsas e custeio, enquanto que, entre as instituições cooperantes esse índice atingiu 82%.

Verificou-se a reivindicação por maior autonomia no uso dos recursos, particularmente pelo coordenador do projeto PQI. Critica-se certa centralização exercida pelas pró-reitorias e por seus setores financeiros, o que dificulta o manejo no uso dos recursos. É consenso que o programa seria mais ágil se utilizasse o sistema de liberação de recursos por meio da conta SAUX, o que permitiria uma otimização do uso dos recursos repassados pela CAPES. Além da falta de informações, a pouca agilidade dos setores financeiros e das pró-reitorias das instituições, aponta-se como problema a lentidão nas decisões administrativas por parte da CAPES.

Algumas dificuldades apontadas para a execução financeira dos projetos fogem da alçada da CAPES, como aquelas referentes ao relacionamento intra-institucional e às de limitações legais, como o baixo valor das diárias.

No caso dos recursos destinados às instituições cooperantes, os pesquisados propuseram uma descentralização do financiamento, inclusive para que a CAPES faça o repasse diretamente para as instituições cooperantes. Entre os respondentes, esse aspecto é defendido por 75% dos coordenadores dessas instituições e por 58% dos coordenadores das equipes de origem.

As sugestões relativas a este item são:

- organização de um manual de procedimentos de gestão financeira a ser disponibilizado *on-line*;
- treinamento dos técnicos das instituições de origem e cooperantes acerca da gestão administrativa e financeira;
- descentralização do repasse de recursos para as instituições, direcionando-os tanto para origem quanto para a cooperante;
- financiamento da participação de bolsistas em congressos para apresentação de trabalhos;
- manutenção do pagamento de bolsas nas missões de estudo quando o bolsista estiver fora da instituição cooperante, desde que esteja trabalhando em sua pesquisa e com a anuência do orientador e coordenadores das instituições;
- pagamento de auxílios aos bolsistas: instalação, tese e retorno;
- busca de alternativas quanto aos baixos valores das diárias, as quais têm dificultado a realização das missões de trabalho de curta duração;
- liberação dos recursos em tempo hábil para a execução dos planejamentos;
- avaliação da possibilidade de liberação de recursos de custeio por meio de conta SAUX;
- definição de regras claras para a liberação de recursos de capital.

A Comissão coloca algumas questões que dependem, exclusivamente, da disponibilidade orçamentária e financeira da Agência como, por exemplo, o financiamento da participação de bolsistas em congressos, tanto no Brasil, como no exterior; o financiamento de recursos de capital; a manutenção do pagamento das bolsas quando os docentes não estão na IES cooperante e a liberação de recursos de capital. Outras questões são de instâncias mais

elevadas, como por exemplo a liberação de recursos de capital que depende da liberação pelo Ministério do Planejamento, quando da discussão do orçamento da União. Quanto à descentralização dos recursos, diretamente para as IES cooperantes, essa é uma possibilidade que deverá ser considerada quando da elaboração do próximo edital. Outras questões levantadas pela Comissão estão melhor detalhadas nas considerações da autora, no final do capítulo.

4.1.3 Resultados do PQI

No que se refere à avaliação de resultados do PQI, o relatório da Comissão afirma que:

- o financiamento das missões de trabalho é importante pois tem permitido a qualificação das pesquisas em andamento e, entre outros, a participação em bancas e a realização de eventos de curta duração. É destaque o fato de os docentes poderem receber recursos para outras atividades acadêmicas, além das bolsas para missões de estudo, como por exemplo, deslocamento para outras regiões para coleta de material, trabalho de campo etc.
- a maioria dos bolsistas participa regularmente de eventos científicos e integra grupos cadastrados no diretório do CNPq.
- que 58% iniciaram novos projetos após retornarem às instituições de origem e orientam alunos na graduação, na pós-graduação *lato sensu*, no mestrado e no doutorado.
- que houve avanços quanto à criação e a consolidação de programas de pós-graduação, a participação de bolsistas em eventos científicos, publicações, bem como a formação de pesquisadores devidamente inseridos em grupos de pesquisa.

De acordo com a Comissão, quanto ao objetivo de estimular a elaboração e a implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional, ainda há um longo caminho a ser percorrido, embora reconheça os avanços conquistados. Um dos obstáculos apontados nesse processo são as resistências quanto à implantação da cultura de planejamento exigida pelo PQI.

4.1.4 Conclusões gerais da Comissão de avaliação do PQI

Para a Comissão, o PQI requer uma nova cultura de financiamento e de gestão dos projetos. Nesse sentido, recomenda a reedição do PQI considerando as seguintes sugestões:

- que o PQI possa, efetivamente, coadunar-se com o Plano de Desenvolvimento Institucional das instituições de ensino superior, no qual devem estar especificados dados que reflitam minimamente o perfil institucional, suas demandas por qualificação, áreas consolidadas e a consolidar, bem como suas vocações e a inserção regional. As instituições devem incentivar discussões em seus diversos órgãos colegiados, visando à formulação estratégica de seu plano de qualificação e de suas prioridades;

Associado a essa questão do envolvimento institucional, um problema importante foi apontado, que é a falta de um efetivo envolvimento do conjunto de instâncias participantes do PQI, ou seja, da pró-reitoria, do setor financeiro, do setor administrativo, da coordenação do programa de pós-graduação. Isso gerou, e ainda gera uma sobrecarga para os gestores das instituições de origem, as maiores interessadas na formação dos bolsistas, particularmente para os coordenadores dos projetos, que assumem as funções de gestor, mas não têm carga horária disponível e nem experiência de gestão. Em alguns casos, os coordenadores mostram total desconhecimento das regras e dos projetos sob sua supervisão.

O fato é que não existe nas instituições uma estrutura administrativa preparada e uma política institucional das IES compromissada com programas semelhantes ao PQI. A ausência dessa estrutura e a falta de capacitação dos gestores, associadas ao desconhecimento das possibilidades do programa PQI fazem com que algumas equipes não consigam, por exemplo, executar os recursos de custeio no prazo determinado.

- que, uma vez lançado o edital, a CAPES promova ampla divulgação do mesmo, realizando reuniões para instrução e treinamento de equipes que submeterão projetos;

- que seja dada maior autonomia aos gestores por meio da liberação dos recursos em conta SAUX, de modo a propiciar maior flexibilidade à utilização das verbas de custeio e mais transparência quanto ao uso desses recursos, inclusive de capital;
- os procedimentos de gestão financeira poderiam ser disponibilizados *on-line*, com o compartilhamento das informações;
- que seja feito repasse do financiamento para ambas as instituições, origem e cooperante, de modo a oferecer melhores condições de gestão para os coordenadores das equipes;
- que seja ampliada a capacidade de oferta de bolsas de doutorado, prioritariamente pelo PQI, bem como viabilizar outros benefícios de bolsa como auxílio-instalação, auxílio-tese e auxílio-retorno. Com relação às bolsas, outra questão bastante discutida pela Comissão relaciona-se à suspensão da bolsa quando o bolsista, ainda em capacitação, retorna à instituição de origem para pesquisa de campo.

4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DOS PARES

A pesquisa realizada pela Comissão trouxe à luz muitas questões sobre o PQI. É de suma importância que se faça uma reflexão sobre essas questões, de modo que a CAPES possa verificar as possibilidades de promover uma revisão do programa – se for o caso -, com base nos resultados da avaliação, com o objetivo de aprimorar seus processos e suas estratégias em busca da realização de seus objetivos. Não se questionam os objetivos do PQI. O que é necessário é verificar a procedência das críticas, analisar as sugestões da avaliação, e verificar de que forma a CAPES pode viabilizá-las, quando indicado.

A autora, visando contribuir para esse processo de reflexão da Capes sobre as recomendações da Comissão de Avaliação do PQI, apresenta alguns comentários sobre questões colocadas, destacando-se quatro grandes conjuntos de questões: primeiro, aquelas relacionadas aos procedimentos internos da Capes para a gestão do PQI; segundo, as que envolvem a interação entre a CAPES e as IES, de modo particular para desenvolver maior participação no PQI; terceiro, as que se referem às normas e procedimentos relacionados à concessão e utilização dos recursos financeiros; quarto, as questões associadas à promoção de melhores condições para a realização dos impactos do programa, como a fixação dos pesquisadores capacitados.

Entre os procedimentos internos, destacam-se:

O prazo entre a abertura do edital e o envio das propostas: de fato, vários projetos foram prejudicados porque não conseguiram, por exemplo, concluir o processo de estabelecimento de parceria com outra instituição. Ademais, havia o problema de selecionar os docentes que podiam sair para a qualificação. Muitas vezes o departamento tinha vários docentes para serem qualificados, mas só podia liberar dois ou três. Resolver questões dessa natureza causa desgaste e demanda tempo. Para o próximo edital, previsto para o segundo semestre de 2007, a Capes já está levando em conta esse aspecto.

A elaboração de manual operativo e treinamento dos técnicos das IES – Essas são necessidades identificadas no programa PQI, tanto na CAPES quanto nas IES, desde o início da implementação do programa. Para o próximo edital, a agência está verificando a melhor forma de atender a essas necessidades. No entanto, no caso do treinamento, há uma deficiência muitas instituições que necessita ser sanado, ou seja, as IES devem estabelecer suas equipes bem treinadas para a gestão de programas oriundos não apenas da CAPES, mas das diversas agencias financiadoras. Sem dúvida, a agência tem por obrigação elaborar documentos básicos, com normas claras, e colocar à disposição da comunidade instrumentos. Mas isso não significa que a Capes tenha que promover treinamento para técnicos das IES a cada lançamento de edital.

Quanto à interação entre a Capes e as IES, destacam-se:

A ampliação e estímulo ao envolvimento das instituições cooperantes - Esse é um problema grave, recorrente, do qual a CAPES tem uma preocupação muito grande. Algumas instituições mais consolidadas temem que o conceito do programa de PG caia, se o professor/pesquisador em formação pelo PQI não tiver condições de defender a tese dentro do prazo estipulado. Outras não fazem cooperação alegando que seus professores não podem “perder tempo”, já que a avaliação da CAPES dos cursos de PG prima pela produção docente. No que se refere à primeira questão, o risco não é diferente de outro discente admitido pelo programa. Ao contrário, pelos compromissos com sua própria instituição, o beneficiado deve cumprir todos os prazos estabelecidos. Seria necessária uma verificação sobre essas ocorrências e, se confirmados os receios, identificar as causas e procurar formas de evitá-las; no que se refere à produção docente, dois problemas estão envolvidos a essa questão: primeiro é preciso avaliar se realmente o programa causa queda de produtividade científica às instituições cooperantes e porque as oportunidades de produção abertas por uma cooperação dessa natureza não têm sido aproveitadas, se for o caso. Associado a essa última questão, é

necessário ainda que a avaliação valorize a cooperação e as atividades que ela acarreta, o que já vem sendo objeto de discussão pela CAPES. Além disso, é necessário que as instituições mais consolidadas se comprometam com políticas mais amplas, de responsabilidade social, contribuindo para consolidação de outras instituições. A Capes continua estimulando as IES no sentido de ampliar a cooperação e há a possibilidade dessa questão estar inserida como um dos critérios na avaliação trienal dos cursos de pós-graduação.

O não envolvimento das diversas instâncias das IES - Alguns coordenadores têm tido problemas com a falta de envolvimento da pró-reitoria nas decisões sobre o PQI. Muitas vezes a CAPES envia correspondência para a pró-reitoria com instruções sobre o programa e essas instruções não são passadas aos coordenadores, o que acaba causando prejuízos à execução dos projetos. A CAPES mudou o procedimento de comunicação. Atualmente os coordenadores de cursos e de projetos recebem cópias das correspondências encaminhadas aos pró-reitores. Evidentemente, essa não é a solução ideal, nem resolve o problema interno das IES – que, certamente, afeta muito mais que o PQI - mas é o que está, de modo imediato, na alçada da Capes.

Quanto às normas e procedimentos de aplicação dos recursos:

A utilização dos recursos nas missões de trabalho - Houve um alto índice de devolução de recursos por conta da não realização de missões programadas. Os motivos, segundo os coordenadores, variam desde as greves que inviabilizaram as visitas até as mudanças de coordenadores. A CAPES orienta a não devolução dos recursos já disponibilizados. A melhor opção é reprogramar as missões

Maior autonomia no uso dos recursos – No início do PQI a CAPES enviava os recursos por meio de uma conta especial do tipo B (SAUX). A maioria dos beneficiários não conseguiu executar tais recursos, o que causou muitas reclamações por parte das IES. Nesse contexto, como explicitado no capítulo 3, a CAPES deixou de utilizar o SAUX por diversos motivos, entre os quais: a) o total desconhecimento das regras desse sistema por parte dos coordenadores, o que acarretou muita dificuldade para gerir os recursos; b) a reivindicação dos próprios coordenadores e pró-reitores para que a CAPES voltasse a utilizar o convênio institucional – no caso dos pró-reitores, a alegação para não se usar o SAUX era que os recursos ficavam sob a responsabilidade pessoal do coordenador do projeto e as pró-reitorias não participavam dos gastos; e c) as recomendações dos órgãos fiscalizadores.

A CAPES decidiu mudar a forma de repasse dos recursos para as IES. No caso das instituições federais o orçamento anual, referente aos programas da CAPES (PICDT, PQI, PROAP) é descentralizado por meio de portaria publicada no Diário Oficial da União (no linguajar do pessoal do setor financeiro chama-se “destaque orçamentário”). Apenas as IES estaduais continuam com a obrigatoriedade de firmar convênio no modelo usual.

Pagamento de auxílios aos docentes em qualificação – A CAPES concede auxílios instalação, tese e retorno aos bolsistas que não tem vínculo empregatício. No caso do PQI, a CAPES concede apenas as bolsas sem os auxílios porque já financia o deslocamento (passagens de ida e volta, duas vezes ao ano) e as missões para os bolsistas, e recursos de custeio para as IES.

Valores das diárias – Os valores das diárias são estipulados por portaria federal do Ministério do Planejamento, de modo que a solicitação para aumentá-los foge à competência da CAPES.

Quanto às condições para garantir e/ou melhorar os impactos esperados do PQI:

Fixação do docente na instituição após a qualificação - Esse é outro grave problema que as instituições possuem, principalmente as instituições da região norte. Muitas vezes, os docentes saem para a qualificação, mas não retornam para a instituição de origem. Isso causa um transtorno enorme às instituições que tentam fazer planejamento institucional, pois nem sempre possuem recursos para contratar um substituto e o MEC não autoriza a abertura de concurso público. A CAPES, por meio de apoio a projetos regionais, procura minimizar tal situação. Nessa linha, tem-se envidado esforços para criar programas diferenciados que possam atender às regiões mais carentes de pessoal qualificado, contribuindo para criar melhores condições para a fixação do quadro de recém-doutores originados da própria instituição. Um exemplo de programa diferenciado é o futuro PRODOC – Novas Fronteiras Geográficas da Pós-Graduação e o Programa Acelera Amazônia. Esses programas atendem, especificamente, as instituições situadas em regiões que compreendem a Amazônia legal, o semi-árido e o cerrado brasileiro. Com o Acelera Amazônia, as IES da região amazônica podem qualificar seus professores e técnicos por meio de financiamento de programas como o MINTER – mestrado interinstitucional e DINTER – doutorado interinstitucional.

A criação de novos cursos de pós-graduação em áreas carentes – Essa é uma questão muito mais ampla, que extrapola as recomendações do PQI. A criação de cursos de pós-graduação é uma iniciativa das IES, primeiramente, em conformidade com as regras estabelecidas pela Portaria Capes n. 88, publicada em 3/10/2006. A autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos são regulados pela Resolução CNE/CES n. 1, de 3/04/2001. Têm regras próprias, recomendações, condições preestabelecidas para a criação e para o funcionamento (as orientações e exigências estão disponíveis no sítio da Capes). Portanto, no âmbito do PQI, essa discussão não faz sentido, ficando como sugestão para a política nacional de PG.

A inclusão de missões no exterior – Independente do programa da CAPES em que o bolsista esteja inserido (PICDT, PQI, PROCAD, Demanda Social, etc.), o coordenador pode solicitar o financiamento para estágio ou missão no exterior.

O apoio à formação continuada em missões de pós-doutorado – A CAPES tem programa específico para pós-doutorado, no país e no exterior. Não há necessidade, portanto, de se fazer previsão desse benefício no programa PQI.

A divulgação periódica de editais; a ampliação das missões de trabalho – Até o momento, o orçamento previsto para o programa não tem permitido uma maior regularidade nos editais ou ampliar as missões.

A aceitação de projetos individuais - O PQI foi concebido para integrar/consolidar equipes, seja de trabalho ou de pesquisa. As iniciativas individuais são atendidas noutros programas da CAPES, como por exemplo, na Coordenação de Projetos Especiais.

As atribuições dos coordenadores - Essa questão deve ser amplamente discutida em reuniões que antecedam à feitura do novo edital, com a participação dos programas beneficiados.

As substituições de membros das equipes - Pode haver sim, substituição, desde que seja comunicada a CAPES

A apresentação do trabalho da Comissão de Avaliação do PQI feita neste capítulo mostrou a amplitude da abordagem e das recomendações dessa comissão. Também fizemos

algumas considerações julgadas importantes no que se refere aos resultados e recomendações recebidas pela Capes, de modo a refletir sobre a utilização desse esforço para a gestão do PQI.

No entanto, para o acompanhamento e avaliação do programa, como partes de um processo de gestão estratégica, há aspectos que necessitam ser apresentados de forma mais detalhada. Com o intuito de contribuir para esse processo, a autora desenvolveu uma pesquisa complementar, que compreendeu a organização de dados do PQI desde sua criação e uma consulta a vários atores envolvidos no programa. No próximo capítulo, apresentam-se os dados e conclusões dessa pesquisa.

5 REALIZAÇÕES E SITUAÇÃO ATUAL DO PQI: UMA CONTRIBUIÇÃO AO A&A DO PROGRAMA

A avaliação do PQI realizada pelos pares que apresentamos no capítulo anterior é fundamental e, sem dúvida, trouxe inúmeras sugestões para o processo decisório em prol do aperfeiçoamento específico do PQI, bem como muitos subsídios à política geral da CAPES.

No entanto, além de refletir sobre essas recomendações da Comissão, é imprescindível dispor de um conjunto de informações mais sistematizadas sobre as realizações do programa e de reflexões sobre alguns aspectos complementares àquela avaliação. Foi com esse objetivo que a autora desenvolveu esta dissertação e os resultados desta pesquisa complementar são apresentados neste capítulo.

Parte dos resultados alcançados tem semelhança com aqueles obtidos na já mencionada avaliação pelos pares, principalmente no que se refere à gestão estratégica do programa. Porém, aqui também são apresentados os dados organizados segundo alguns critérios básicos do PQI, fornecendo uma visão ampla de suas realizações; trabalham-se as informações dos relatórios recebidos pela CAPES, buscando-se refletir sobre os resultados declarados e como a Capes poderia desenvolver uma avaliação mais sistematizada sobre os mesmos; e propõe-se um modelo de gestão estratégica para o PQI.

Sob a ótica da gestão estratégica⁴⁰, se faz necessário avaliar as dimensões que afetam de forma importante os programas em uma visão integral e de integração dos fatores que podem influenciar os resultados e o atendimento dos objetivos estabelecidos. Sáenz e Souza-Paula (2001, p. 59) colocam a necessidade de as instituições assumirem a gestão estratégica como meta institucional.

Recordando o capítulo 2, nessa perspectiva a avaliação é um instrumento de gestão e deve responder a uma concepção abrangente que busque apreender a ação desde sua

⁴⁰ Para Souza-Paula, gestão estratégica é “um modelo de gestão que se fundamenta em uma visão dinâmica, de um processo no qual se integram os vários aspectos e fatores intervenientes na ação, tendo como referência a finalidade e as bases estratégicas do objeto da gestão (política, programa, projeto ou instituição) e como meta o cumprimento dos objetivos específicos ou propósitos estabelecidos. Visa a integrar os diversos componentes e atores, considera as interações com o contexto no qual se inserem e para o qual se dirigem as ações e, ao longo do processo de implementação das atividades, apresenta flexibilidade para promover mudanças, de rumos, mecanismos e instrumentos estabelecidos no planejamento inicial – sempre que isso se fizer necessário para garantir a realização das finalidades estabelecidas”. Palestra apresentada no CNPq, sobre “Gestão Estratégica em C&T: o papel do A&A”, no curso “Acompanhamento e Avaliação em C&T”, agosto de 2001.

formulação, implementação, execução, resultados e impactos. Não é uma avaliação apenas de resultados, mas também de processos. Objetivos, estratégias e resultados são elementos que só podem ser compreendidos na sua articulação, inseridos num dado processo e dinâmica de ação, sendo impossível que sejam avaliados sem considerar suas interações. Não é uma avaliação que apenas mensura quantitativamente os benefícios ou problemas de uma política ou programa, mas que analisa também qualitativamente processos, resultados, impactos.

O acompanhamento e avaliação devem ser realizados com vistas ao aprimoramento e à eficiência das ações desenvolvidas. São instrumentos que permitem uma contínua reflexão sobre um programa, orientações e critérios a serem seguidos, objetivos e metas a serem atingidos, buscando identificar tanto as realizações quanto as necessidades de intervenção.

É importante recordar, como já afirmamos no capítulo 2, a necessidade de se pensar no uso dos resultados de uma avaliação, tornando-a atrelada ao processo decisório institucional e da gestão de programas.

Com essa perspectiva - que, certamente, não pode ser inteiramente realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado -, inicialmente, a autora analisa a dimensão operacional e a parte inerente ao planejamento estratégico⁴¹ utilizado na gestão do PQI. Para isso, partiu dos objetivos do programa e buscou identificar os fatores que interferiram na execução das ações; a escolha dos instrumentos; e a disponibilidade de recursos humanos, entre outros⁴²; outro aspecto destacado refere-se ao acompanhamento e à avaliação,

Quanto aos objetivos e metas, nas Orientações para Solicitação de Financiamento do PQI consta que o programa visa promover o crescimento acadêmico das IES públicas através:

⁴¹ De acordo com a publicação do Ministério da Ciência e Tecnologia, “Metodologia de Planejamento Estratégico para as Unidades do Ministério da Ciência e Tecnologia”, (2005, p. 105), o planejamento estratégico é o mais importante processo de gestão. É o mais complexo, um dos mais caros, e o que exige grande esforço organizacional, o que pode levar a grandes oportunidades, mas, por outro lado, o que gera maior ansiedade e resistência, e o que apresenta maiores dificuldades, para sua realização bem-sucedida. É também o processo em que se exige o envolvimento de todos os membros organizacionais, de uma ou outra forma, e o que demanda maior capacidade de mobilização e manutenção de entusiasmo.

⁴² Sabe-se que as condições iniciais, as motivações e processo de formulação são importantes para compreender a trajetória e os resultados de um programa (ver Rip, A. 1997). No caso do PQI, observou-se que a própria contraposição ao programa anterior que fora desativado - o PICDT - colocava condições relativamente conflituosas, inclusive sobre a necessidade e as características do novo programa. Uma primeira proposta para a criação do PQI foi elaborada pelos técnicos com a participação da comunidade científica, mas foi rejeitada pela Diretoria Executiva da CAPES. Posteriormente, a diretoria apresentou uma nova versão ao conselho superior da Agência, que a aprovou. No entanto, não houve condições de identificar com fundamentos adequados para uma dissertação as divergências entre essas propostas e o que elas representavam em termos de diretrizes e instrumentos para o programa. Sendo assim, essa análise das condições de formulação do PQI não foi incluída no trabalho.

Do estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; da qualificação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país; e do apoio à política de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados.⁴³

A formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* constitui-se no cerne da estratégia da Capes para promover o crescimento das instituições. A Capes contribui de forma importante para propiciar condições adequadas à manutenção e ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação, de suas atividades acadêmicas de formação e de pesquisa; a agência também promove o fortalecimento e crescimento da instituição como um todo, por meio de programas específicos que contemplem as diferentes realidades das instituições. Em contrapartida, espera-se que as instituições promovam, entre as suas atividades, a cooperação acadêmica e demonstrem o esforço institucional em alavancar mudanças no perfil do ensino, da pesquisa e da pós-graduação.

Quanto ao acompanhamento e avaliação, associado às questões levantadas no aspecto anterior e às preocupações da Capes com a avaliação do PQI, buscou-se identificar na documentação os mecanismos existentes – ou não - de acompanhamento do programa, refletindo-se sobre como implementá-los. Na verdade, não se prevê acompanhamento efetivo ou sistemático do programa. Os relatórios anuais enviados pelos coordenadores dos projetos não são avaliados pelos técnicos, nem pelo comitê assessor, salvo raros casos onde há necessidade de alguma informação. Essa é uma falha importante na gestão do programa, pois, como visto antes, um sistema de acompanhamento é instrumento indispensável para que se possa proceder à gestão adequada de um programa. É o processo que permite, de forma contínua, gerar as informações necessárias e à avaliação⁴⁴.

A Capes é uma instituição que se destaca pela importância que atribui à avaliação. Essa postura deve se refletir também na gestão de seus próprios programas e, como gestora do PQI, a autora desta dissertação pretende contribuir para que a recente avaliação dos pares seja objeto de reflexão institucional – visando à sua utilização para aperfeiçoar o programa, o que foi apresentado no terceiro capítulo. Além disso, buscou ampliar a contribuição ao processo de gestão do programa, com pesquisa própria, na qual foram analisados alguns aspectos

⁴³ Ver em www.capes.gov.br – Orientações para Solicitação de Financiamento do PQI – documento.

⁴⁴ Ver Souza -Paula (2001). Gestão Estratégica em C&T: O papel do Acompanhamento e Avaliação, CNPq

importantes na configuração e na implementação do PQI, e que deverão ser objeto de decisões no atual esforço da CAPES com relação a esse programa.

Neste momento, a CAPES encontra-se em fase de revisão dos seus programas com a finalidade de ajustá-los à realidade atual. No caso específico do PQI, a avaliação dos pares e esta pesquisa de campo da autora deverão ser utilizadas no processo decisório relativo à manutenção, revisão ou extinção do PQI; à busca de melhoria das ações do PQI, no caso de sua continuidade; e à necessidade de implementar as alterações/sugestões obtidas tanto da comissão quanto deste trabalho.

A autora desenvolveu sua pesquisa sobre o PQI em duas vertentes: i) buscar e organizar dados e informações sobre as realizações do programa no período de 2002 até 2006, de modo a verificar a extensão e a forma de atendimento às instituições, bem como os resultados que constam nos relatórios de projetos; ii) fazer uma pesquisa junto a atores do programa, com vistas a abordar algumas questões relacionadas ao PQI.

Adotou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa. Foram utilizados dados disponíveis na CAPES, mais precisamente na Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI, onde a autora exerce suas funções. Esses dados e informações referem-se tanto à organização do PQI quanto à sua implementação e resultados. As fontes compreendem documentos institucionais sobre o programa, bem como os relatórios apresentados por coordenadores de projetos apoiados. Além disso, foram realizadas entrevistas e questionário.

As entrevistas foram individuais, com 20 professores/pesquisadores participantes do Seminário Nacional de Avaliação do PQI, nos dias 19, 20 e 21 de julho de 2006, em Brasília; com cinco pró-reitores de universidades federais e estaduais que também participavam do Seminário; e com cinco técnicos da CAPES.

O questionário, contendo nove questões objetivas e uma questão aberta, foi enviado por correio eletrônico para 82 participantes do programa (professores/pesquisadores, técnicos das IES de origem e de cooperantes, técnicos da CAPES e pró-reitores). Foram recebidas 58 respostas, sendo: oito técnicos da CDI/CAPES; cinco técnicos das instituições; seis pró-reitores - da UFBA, UFMT, UFSM, UFRN, UFT e UNIR; e 39 professores/pesquisadores das seguintes instituições: UFMT (3), UNIOESTE (2), UFBA (5), UFRN (3), FAMERP (1), UFRR (3) UFSE (2), UFC (5), UECE (1), UFMA (3), UNEMAT (2), UESC (2), UESB (2), UFSM (4); UFG (1).

Para apresentar os resultados desta pesquisa, este capítulo se estrutura da seguinte forma: 1) as realizações do PQI no período de 2002 a 2006; onde se apresenta a demanda do edital de 2002 e de 2003, separadamente; a situação atual com o número de projetos ativos dos dois editais; o montante de recursos desembolsados; os percentuais por região, por esfera administrativa, por área de conhecimento e alguns resultados apresentados nas parcerias das equipes. 2) a visão dos atores consultados: onde se apresenta a análise dos questionários e das entrevistas realizados pela autora em pesquisa complementar, e 3) a necessidade de gestão estratégica do PQI, onde a autora, após a análise dos questionários e entrevistas, apresenta uma proposta de gestão estratégica para o PQI. No próximo item apresenta as realizações do PQI no período de 2002 a 2006.

5.1 AS REALIZAÇÕES DO PQI DE 2002 A 2006

Foram realizadas, até o momento, duas chamadas para envio de projetos, nos anos de 2002 e 2003.

No primeiro edital, em 2002, foram apresentados 275 projetos, dos quais 181 foram enquadrados e encaminhados para análise de mérito. Os 94 restantes foram considerados “não enquadrados”, seja pela não observância às normas do edital, ou pela ausência de algum documento. Após a análise de mérito os projetos seguem para a homologação da Diretoria de Programas da CAPES. Por questões orçamentárias da Agência, pode acontecer de alguma instituição que teve muitos projetos aprovados no mérito ter que estabelecer prioridade quanto aos projetos a serem financiados.

O gráfico 5.1 apresenta o número de projetos enquadrados e não enquadrados, por grande área de conhecimento.

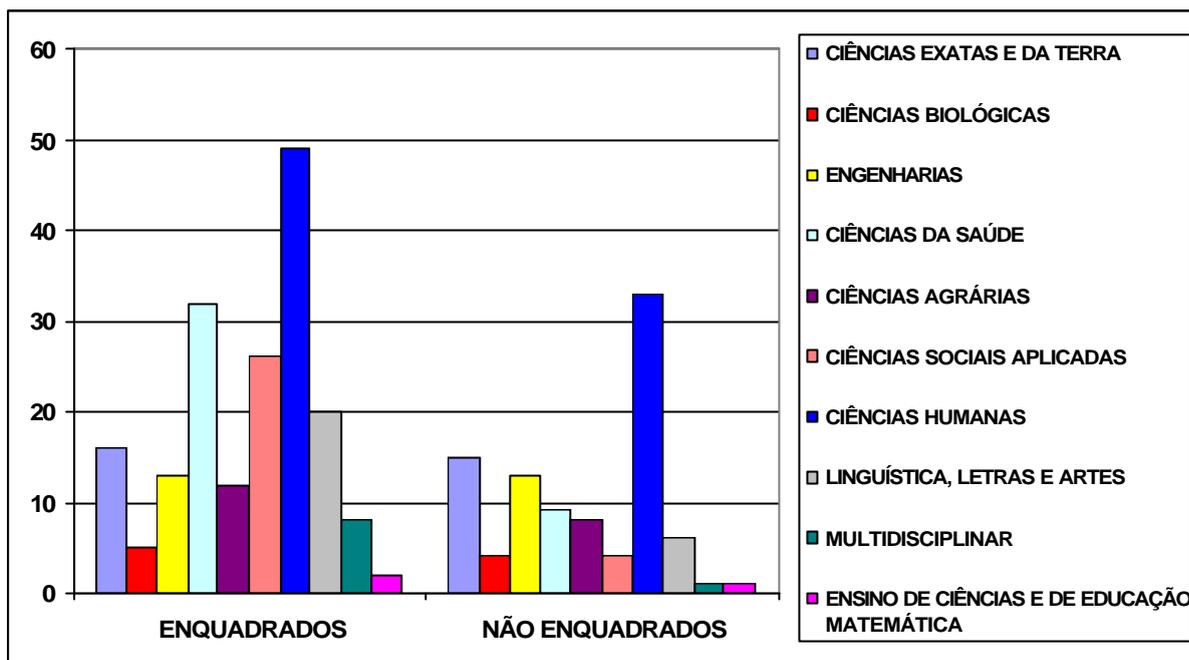


Gráfico 5.1: PZI - projetos enquadrados e não enquadrados, edital 2002, por grande área

Fonte: elaborado pela autora com dados da CDI

Como pode ser observado, a área de conhecimento com maior demanda e que mais teve projetos enquadrados foi a de Ciências Humanas; em seguida vêm as Ciências da Saúde e as Ciências Sociais Aplicadas; a área Ensino de Ciências e de Educação Matemática, foi a que menos apresentou projetos. No entanto, essa é considerada uma área nova, e o fato de apresentar projetos já pode ser visto como um indício de sua dinamização.

Essa distribuição concentra-se nas áreas de ciências humanas e ciências sociais, enquanto que a área de ciências agrárias apresenta um número pequeno de projetos. Pode se deduzir que, apesar das dimensões continentais do País, com vastas áreas agricultáveis, o número de projetos de qualificação de docentes na área de ciências agrárias é irrisório. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de a política de qualificação se basear em estudos das necessidades das regiões, ou indução de determinadas áreas de conhecimento.

Na distribuição dos projetos por região, o gráfico 5.2 fornece informação sobre o número de projetos aprovados no edital de 2002 e o gráfico 5.3 fornece informação sobre as instituições cooperantes.

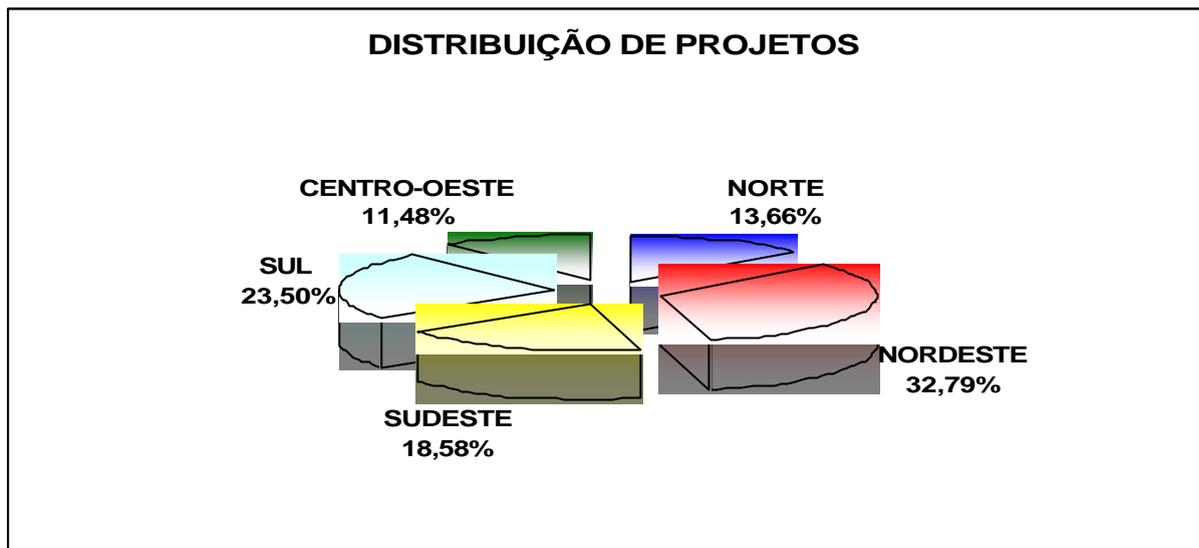


Gráfico 5.2 PQI – Distribuição de Projetos aprovados, edital 2002, por região.
Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

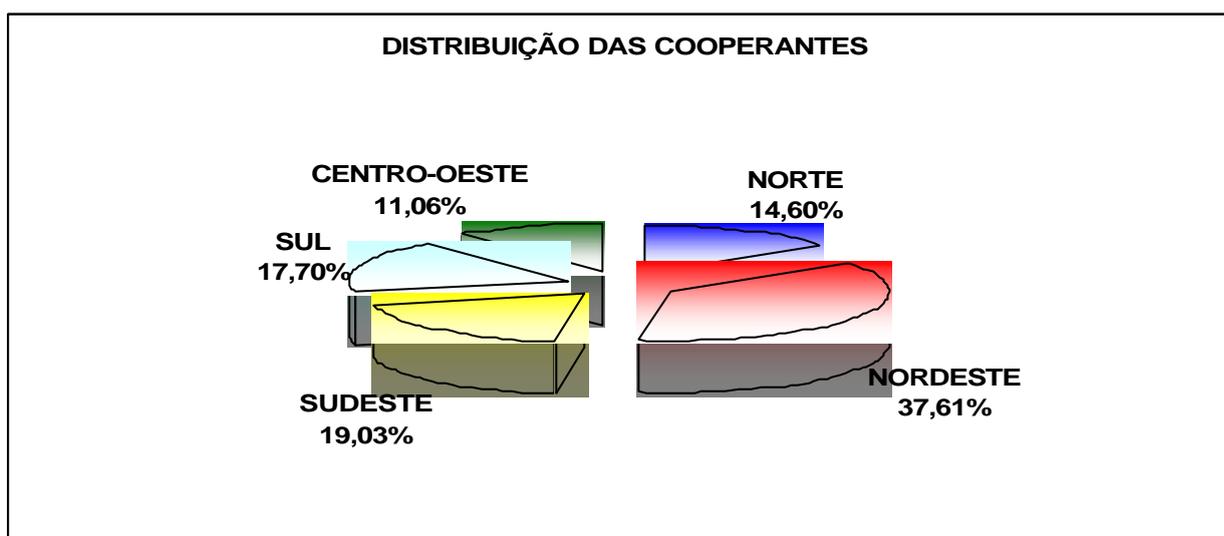


Gráfico 5.3: PQI - Distribuição de IES cooperantes, por região
Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

Como se pode observar, a região nordeste foi a região com maior número de projetos. Entre as instituições cooperantes, em termos numéricos, a maioria é também da região nordeste. Há maior cooperação intra-regional que na região norte e centro oeste e, além disso, algumas instituições nordestinas participam como cooperantes em outras regiões, principalmente na região norte, como fica mais claro no mapa apresentado à frente.

Após a apresentação desse quadro da demanda e distribuições dos projetos relacionados ao primeiro edital do PQI, torna-se necessária uma análise do operacional para que se compreenda a fase inicial do programa.

5.1.1 O edital de 2002

No edital 2002 estava estipulada uma série de regras que, segundo reclamações de algumas IES, tornava o Programa inviável. Entre essas regras estava a proibição de apresentar projetos que propunham cooperação entre instituições localizadas na mesma cidade ou, ainda, que apresentassem apenas um candidato a missão de estudos.

Outro problema enfrentado pela coordenação dos projetos era que, em diversos casos, os projetos eram aprovados no mérito e homologados pela CAPES, mas os candidatos não passavam na seleção da instituição cooperante na qual deveriam fazer sua qualificação.

Entre outras exigências, consideradas pontos negativos, pelos coordenadores e pesquisadores das IES participantes pode-se citar:

- o formulário das propostas era pouco esclarecedor, o que gerava grandes dúvidas; -
- o desenho do PQI, quando aberto o primeiro edital, não estava suficientemente estabelecido, dificultando a apresentação de propostas, sua execução e acompanhamento, tanto pelas instituições quanto pela CAPES;
- o curto tempo entre a divulgação do edital e o envio das propostas.

As reclamações surgiam de todas as regiões do país, onde havia projetos do PQI em andamento. Ligações telefônicas, e-mails e ofícios eram respondidos pelos técnicos diariamente, em grande quantidade.

Por sua vez, a operação de repasse financeiro tornou-se lenta e tumultuada, em grande parte devido à falta de tradição, por parte das IES beneficiárias, em utilizar instrumentos ágeis de manuseio de recursos públicos – refiro-me ao SAUX. Os coordenadores dos projetos não tinham segurança para gastar os recursos porque desconheciam as regras desse sistema. Por outro lado, a CAPES não providenciou esclarecimentos e nem treinamento para sua utilização.

No edital de 2002 a instituição demandante tinha de fazer uma escala de prioridades dos projetos. Isso porque uma instituição poderia ter vários projetos aprovados no mérito, mas

apenas dois poderiam ser homologados para financiamento. Esse critério, até certo ponto, era uma forma de induzir a IES a efetuar um planejamento institucional prévio, e isso não era tão simples como podia parecer à primeira vista. De acordo com algumas pró-reitorias, em primeiro lugar, porque as IES tinham de criar uma comissão responsável, que tivesse representatividade; em segundo, porque para se elaborar um planejamento institucional deveria haver discussões e aprovações nos Colegiados Superiores; e, terceiro, as IES estavam em greve, no momento daquele edital, sem previsão de data de retorno aos trabalhos.

Havia, ainda, a obrigatoriedade de estabelecer parceria entre equipes de diferentes instituições, uma ação para a qual não havia cultura consolidada. Essa questão foi detectada e discutida internamente, no decorrer da implementação dos projetos, pelos técnicos da CAPES, sem que se chegasse a nenhuma conclusão.

Enfim, essas questões acabaram por gerar muitas críticas e, conseqüentemente, certa rejeição ao PQI, caracterizada pelas publicações do FOPROP e da ANDES, mencionadas no capítulo 4 desta dissertação.

5.1.2 O edital 2003 – Alguma flexibilidade

No edital de 2003, diante dos problemas que surgiram no decorrer da implementação do edital 2002, procedeu-se à reformulação de alguns itens.

No edital de 2002 o número de instituições cooperantes e de missões de trabalho não era limitado. No edital de 2003 passaram a ser de, no máximo, três e seis, respectivamente, por ano, por equipe.

A CAPES voltou a utilizar o convênio institucional para repassar os recursos financeiros e orçamentários às instituições. Entretanto, por ser mais burocrática, essa prática causou certo atraso na liberação dos recursos. Essa demora causou muitos transtornos às instituições. Quando o dinheiro chegava às instituições, os preços dos bens, como as passagens aéreas, tinham sofrido reajuste. A solução que a CAPES encontrou para minimizar tal problema, então, foi atualizar os valores em 20% sobre o valor determinado no projeto aprovado.

Diante das dificuldades encontradas pelas equipes coordenadoras dos projetos e dos setores financeiros das respectivas instituições, para o gerenciamento do programa, a CAPES decidiu reestruturar o “manual do PQI” e criar um modelo de Termo de Cooperação

Técnica⁴⁵. Decidiu, também, enviar técnicos em viagens regionais, a fim de que orientassem as equipes dos projetos quanto às novas modificações. Esse treinamento foi realizado durante seis sucessivas reuniões, nas cidades de Brasília, Cuiabá, Belém, Fortaleza, Porto Alegre e Belo Horizonte.

As viagens dos técnicos surtiram efeito imediato. Algumas normas do programa foram flexibilizadas, como o tempo de duração de uma missão. Ficou demonstrada a inviabilidade de se manter um pesquisador da cooperante por mais de uma semana na IES de origem. Assim, ao invés de 15 dias, o docente da IES cooperante poderia ficar uma semana, ou dez dias, bastava enviar um ofício à CAPES solicitando a alteração.

As viagens também serviram para consolidar a presença da CAPES, no sentido de tornar seus programas de fomento mais conhecidos e melhor compreendidos. Nessas reuniões, das quais participou esta autora, puderam ser registrados alguns pontos positivos do programa, como por exemplo:

- estímulo ao inter-relacionamento entre grupos de pesquisa das IES cooperantes, contribuindo para o fortalecimento e consolidação dos mesmos;
- incentivo ao comprometimento e nucleação de pessoas em uma mesma linha de pesquisa, fortalecendo, desta maneira, os grupos de pesquisa consolidados ou aqueles em fase de consolidação;
- viabilização do deslocamento dos integrantes (professores e alunos) tanto da IES cooperante, quanto da IES de origem, durante a execução do projeto;
- estímulo à capacitação, possibilitando uma maior integração e envolvimento não só dos pesquisadores com a IES cooperante, mas, também, dos integrantes de todo o grupo de pesquisa e pós-graduação da IES de origem por meio de contatos diretos, palestras, consultorias, entre outros;
- possibilidade de recebimento de recursos para aquisição de material permanente, o que permite incrementar os laboratórios, por exemplo, dando estímulo à continuidade da pesquisa e ao fortalecimento do grupo participante.

No edital de 2003, foram apresentados 439 projetos, dos quais, 157 obtiveram mérito para financiamento.

⁴⁵ O Termo de Cooperação Técnica é um instrumento que permite que as instituições federais ou estaduais possam estabelecer parceria acadêmica, inclusive repassando recursos financeiros e orçamentários.

O gráfico 5.4 fornece informação sobre os projetos enquadrados e não enquadrados, por área de conhecimento.

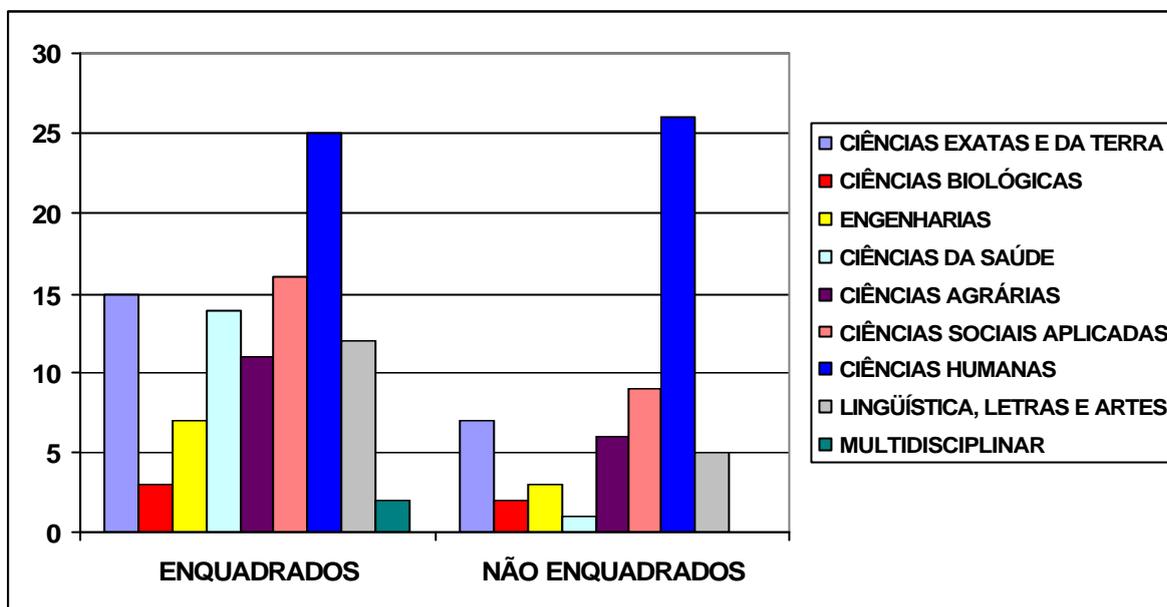


Gráfico 5.4: PQI - Projetos enquadrados e não enquadrados, edital 2003, por grande área
Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI/CAPES

No edital de 2003, novamente, a área de Ciências Humanas foi a área que mais projetos apresentou, conforme pode ser demonstrado no gráfico 5.4. Essa área de conhecimento foi a que teve o maior número de projetos, tanto na demanda bruta quanto entre os enquadrados.

Repetiu-se a mesma distribuição das áreas do edital de 2002. No entanto, mesmo com a urbanização, a industrialização e a criação de universidades pelo país afora, permanece a primazia das áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Essa característica do processo precisa ser superada para que haja o desenvolvimento esperado, por exemplo, da biotecnologia, do agronegócio e das novas áreas tecnológicas.

Na distribuição dos projetos por região, o gráfico 5.5 fornece informação sobre o número de projetos ativos, e o gráfico 5.6 fornece informação sobre a distribuição das instituições cooperantes.

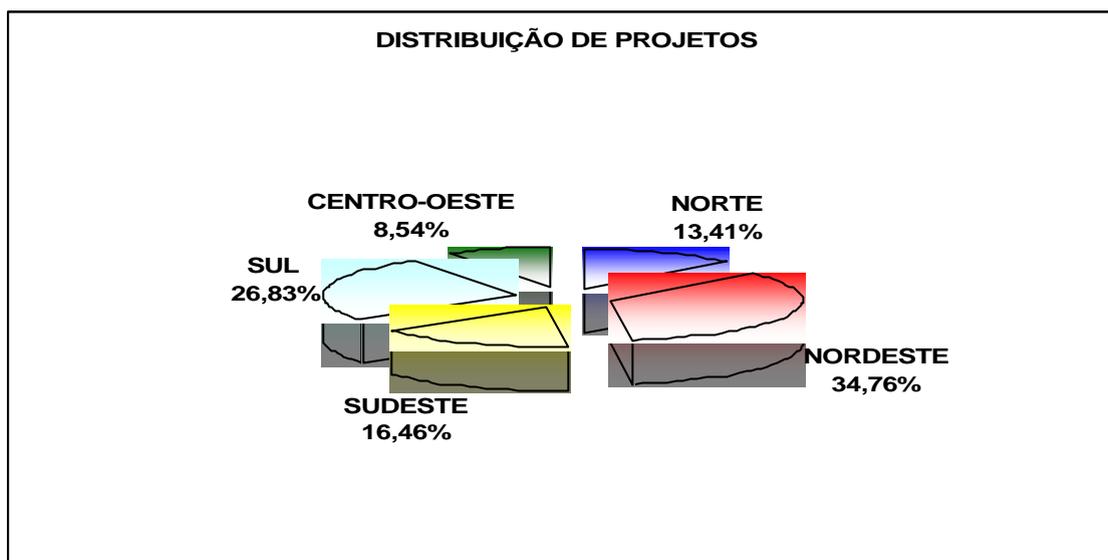


Gráfico 5.5: PDI – Distribuição de projetos aprovados edital 2003, por região
 Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

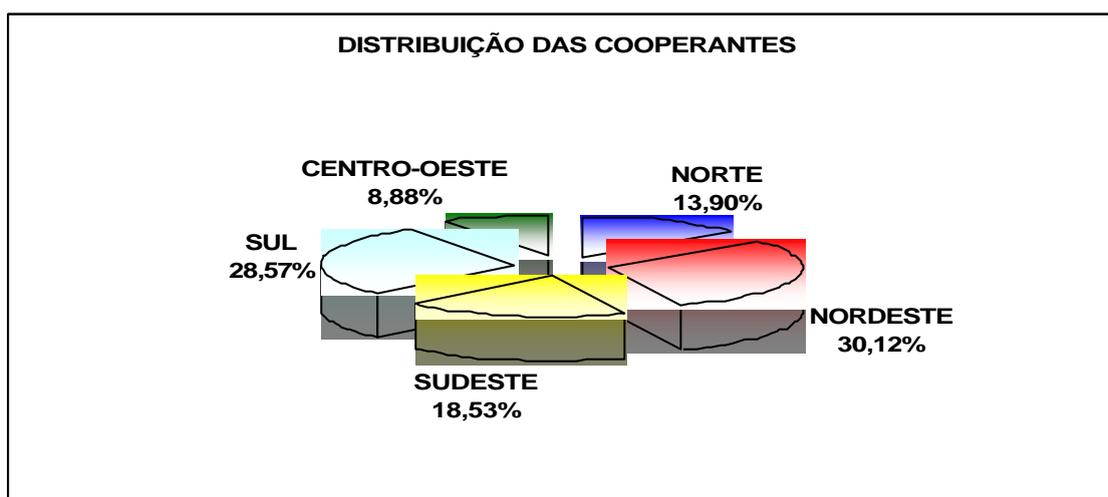


Gráfico 5.6: PDI – Distribuição de IES cooperantes, por região.
 Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

Também neste edital, o maior número de projetos é da região nordeste, assim como o número de instituições cooperantes. Entretanto, a região sul aparece com expressividade tanto no número de projetos quanto nas instituições que cooperam entre si. Esse dado mostra que a região sul também tem buscado o programa para suprir carências no que se refere à qualificação de seus docentes e que parte substantiva da cooperação é intra-regional.

5.1.3 A situação atual do PDI

Para que se possa compreender a situação atual do programa, convém apresentar um quadro resumo dos dois editais realizados até o momento.

Número de Projetos	1º Edital - 2002	2º Edital 2003
Apresentados	275	439
Não enquadrados	94	282
Enquadrados	181	157
Homologados p/ financiamento	60	100

No edital de 2002 dos 60 projetos homologados para financiamento, dois apresentaram desistência porque não conseguiram estabelecer as parcerias, em tempo hábil; quatro foram cancelados porque os docentes candidatos não passaram na seleção da instituição cooperante e duas instituições estavam com restrições nos órgãos fiscalizadores, motivo pelo qual não podiam firmar convênios com outros órgãos públicos. Portanto, restaram 52 projetos.

No edital de 2003 dos 100 projetos homologados para financiamento, dois foram desativados porque os docentes candidatos não passaram na seleção da instituição cooperante. Ficaram 98 projetos a financiar.

Como todos os projetos financiados ainda estão ativos, atualmente há 150 projetos em andamento, de ambos editais, envolvendo 118 instituições de ensino superior. Dessas, 53 instituições federais participam na modalidade origem e 31 na modalidade cooperante. Entre as instituições estaduais, 17 são na modalidade origem e 15 são cooperantes. Apenas duas instituições particulares participam como cooperantes⁴⁶.

Esses projetos representam 45% do total de projetos enquadrados.

Os projetos em andamento contemplam 487 bolsas nos níveis mestrado e doutorado, além de bolsas de pós-doutorado e de professor visitante.

Desde a implantação do programa, em setembro de 2002, até novembro de 2006, já houve o desembolso equivalente a R\$ 29 milhões. Esses recursos foram utilizados para as bolsas e para o custeio de ações de pesquisa, por meio das missões de trabalho de curta e média duração dos pesquisadores das instituições de origem e cooperantes.

⁴⁶ A relação dos projetos das instituições de origem e suas respectivas instituições cooperantes consta em anexo a esta dissertação.

Alguns aspectos relacionados aos projetos ativos dos editais de 2002 e 2003 são apresentados, a seguir, nos próximos gráficos e quadros que fornecem dados sobre as regiões, os estados, as instituições e os respectivos projetos ativos.

O gráfico 5.7 informa sobre a esfera administrativa das instituições de origem que participam do PQI.

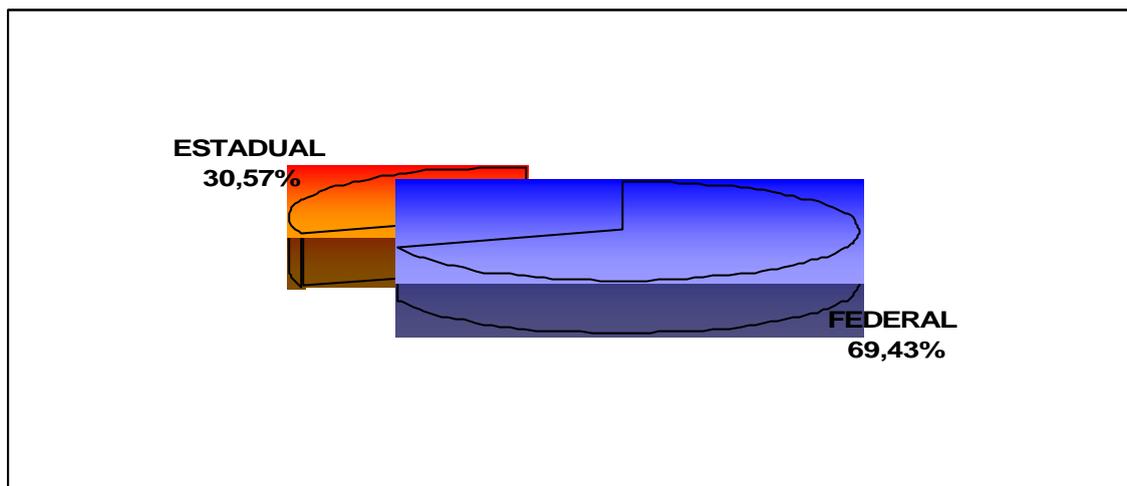


Gráfico 5.7: PQI - Instituições de origem por esfera administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

Como se pode constatar, as instituições federais constituem a maioria das instituições que participam do PQI.

O gráfico 5.8 fornece informação sobre a participação das instituições, por região.

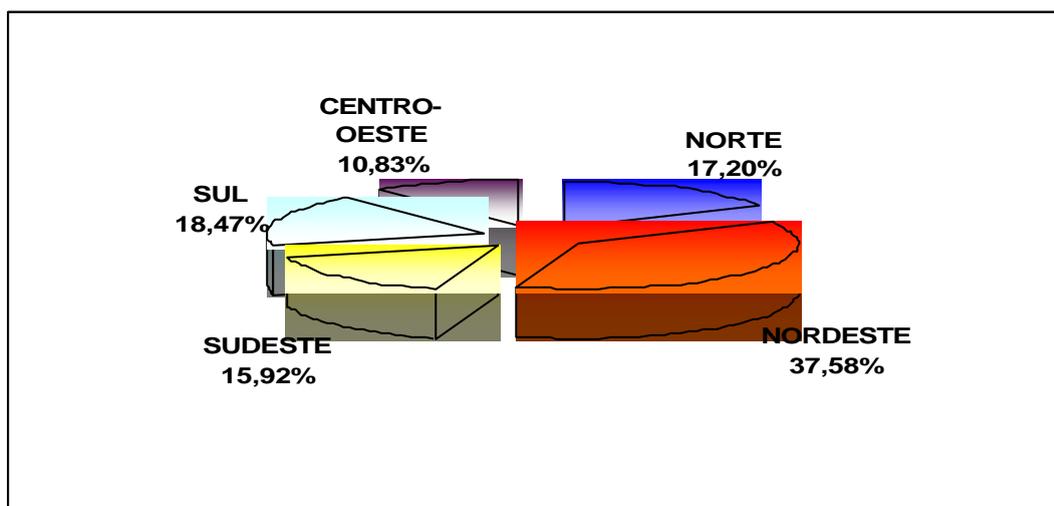


Gráfico 5.8: PQI - Projetos ativos das instituições de origem por região

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

Como já afirmado, a região nordeste tem a maior participação com projetos no PQI. Ao todo são 20 instituições que apresentaram, no total, 59 projetos, o que significa quase 40% de todo o conjunto de projetos apresentados nos dois editais. Esse dado permite supor que o PQI tem sido visto como um importante instrumento para a consolidação das instituições do nordeste brasileiro, por meio da qualificação de seus docentes e técnicos.

O gráfico 5.9 fornece informação sobre as instituições de origem por região e por esfera administrativa.

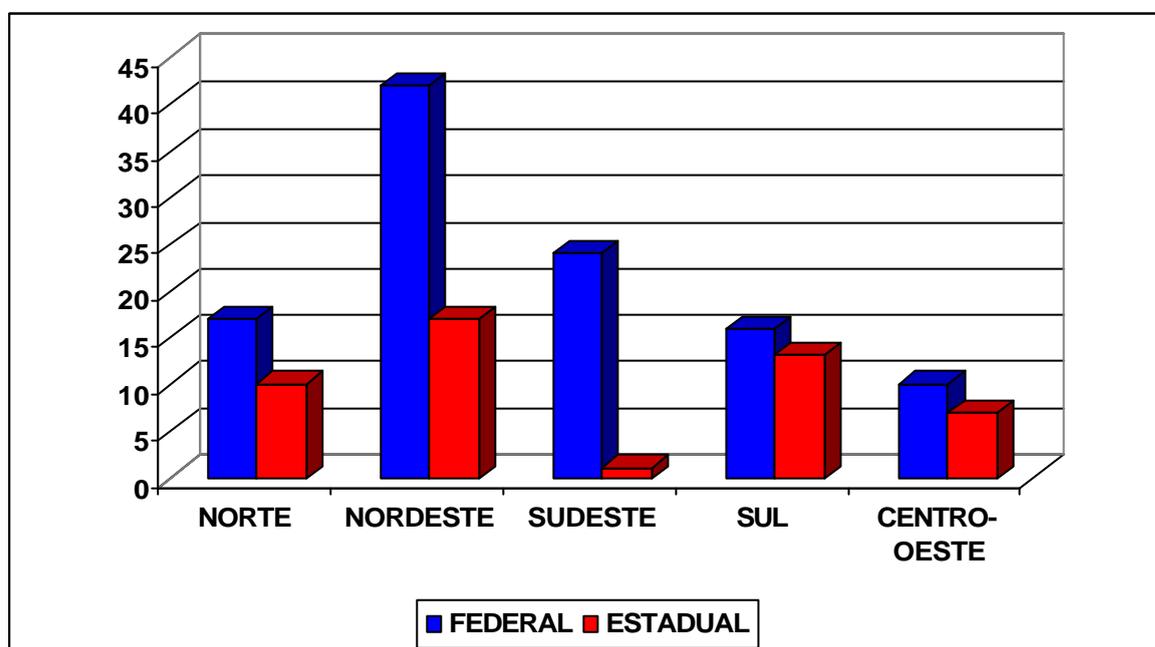


Gráfico 5.9: PQI - Projetos ativos das instituições de origem por região e esfera administrativa

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

Como pode ser observado, as instituições federais são a maioria em todas as regiões do país, o que é compatível com a proporção dessas instituições no conjunto das IES públicas existentes no Brasil, que são aquelas com possibilidade de submeterem projetos ao PQI. Ainda assim, vê-se que há um número significativo de IES estaduais no PQI, atingindo mais de 30% das IES de origem.

Para melhor visibilidade da cooperação entre as instituições nos projetos vigentes no PQI serão apresentados, a seguir, os dados referentes ao número de instituições que participam do PQI como instituição de origem, por regiões e Estados, os respectivos números de projetos e o número total de projetos da região.

Região Norte

O gráfico 5.10 e o quadro 1 fornecem informações sobre a região Norte do País. Apresenta o total das instituições participantes da região e o número de projetos ativos de cada instituição:

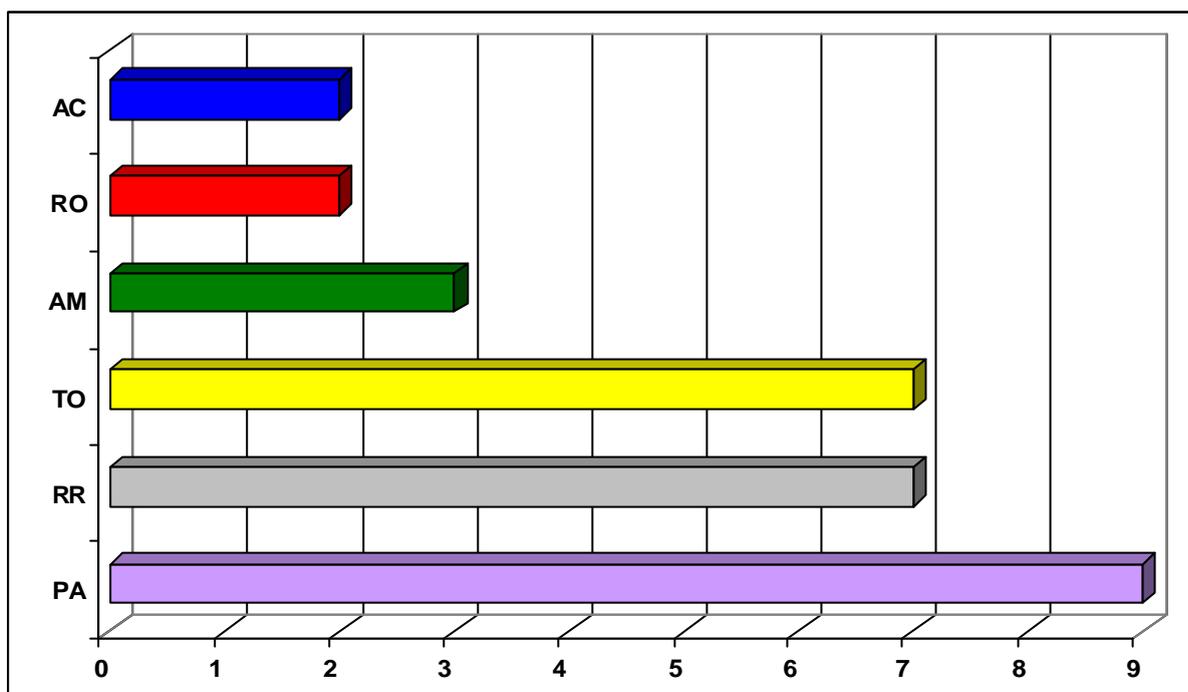


Gráfico 5.10: Pqi - Projetos ativos da Região Norte por unidade da federação

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

REGIÃO NORTE

Estado	Nº IES	Instituições/ nº de projetos	Total Projetos
Acre	1	UFAC (2)	2
Rondônia	1	UNIR (2)	2
Amazonas	1	UFAM (3)	3
Roraima	1	UFRR (7)	7
Amapá	1	UNIFAP (2)	2
Tocantins	2	UNITINS (6), UFT (1)	7
Pará	2	UFPA (4), UEPA (3)	7
Total Região Norte	9		30

Quadro 1: Total de projetos ativos da Região Norte, por estado e por instituição

Como se pode constatar, todos os sete Estados que compõem a região Norte participam do Pqi. Os estados do Pará e de Tocantins contam com duas instituições, cada um. O número de instituições participantes é nove, para um total de 30 projetos em andamento. Dessas nove instituições, duas são Estaduais (Universidade de Tocantins - UNITINS e Universidade Estadual do Pará - UEPA). É importante observar a participação maciça das instituições

federais da região norte, o que está associado à necessidade premente de qualificação dos respectivos quadros. Para que a pesquisa científica e tecnológica da região melhore em qualidade e eficiência é fundamental incentivar a qualificação dos docentes e dos técnicos das instituições.

Região Nordeste

O gráfico 5.11 e o quadro 2 apresentam informações sobre a região Nordeste.

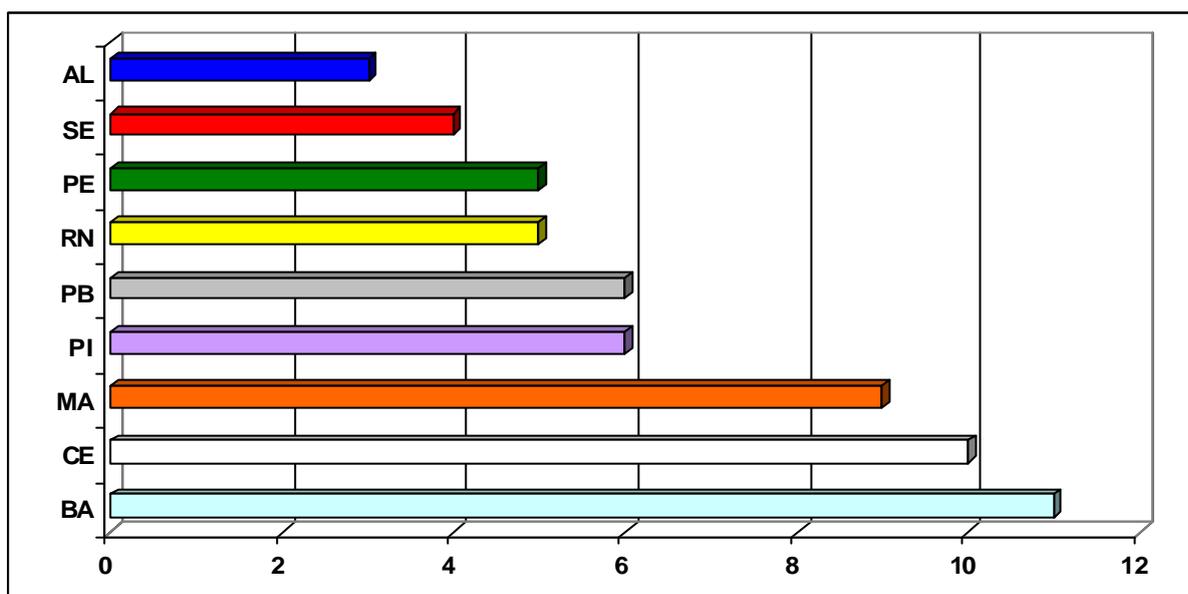


Gráfico 5.11:PZI - Projetos ativos da Região Nordeste, por unidade da federação.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

NORDESTE

Estado	Nº IES	Instituições/ Nº de projetos	Total Projetos
Alagoas	1	UFAL (3)	3
Sergipe	1	UFSE (4)	4
Pernambuco	3	UFPE (1), UFRPE (2), UPE (2)	5
Rio Grande do Norte	1	UFRN (5)	5
Piauí	2	UFPI (4), UESPI (2)	6
Paraíba	3	UFPB (2), UEPB (2), UFCG (2)	6
Maranhão	1	UFMA (9)	9
Ceará	4	UFC (3), CEFET-CE (2), URCA (1), UECE (4)	10
Bahia	4	UFBA (4), UESB (3), UNEB (3), UESC (1)	11
Total Região Nordeste	20		59

Quadro 2: Total de projetos ativos da Região Nordeste, por estado e por instituição

Como já destacamos, a região Nordeste possui o maior número de projetos ativos: 59.

Todos os nove Estados que a compõe participam do PQI. São 20 as instituições, sendo que oito são estaduais. A Universidade Federal do Maranhão - UFMA apresentou o maior número de projetos: nove. Em seguida vem a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN com cinco projetos ativos. Depois vêm as universidades: de Sergipe (UFSE), a do Piauí (UFPI), a da Bahia (UFBA) e a estadual do Ceará (UECE) com quatro projetos cada uma. Chama a atenção, também, a média de projetos apresentados por cada instituição nessa região: três.

Região Centro Oeste

O gráfico 5.12 e o quadro 3 apresentam informações sobre a região Centro Oeste.

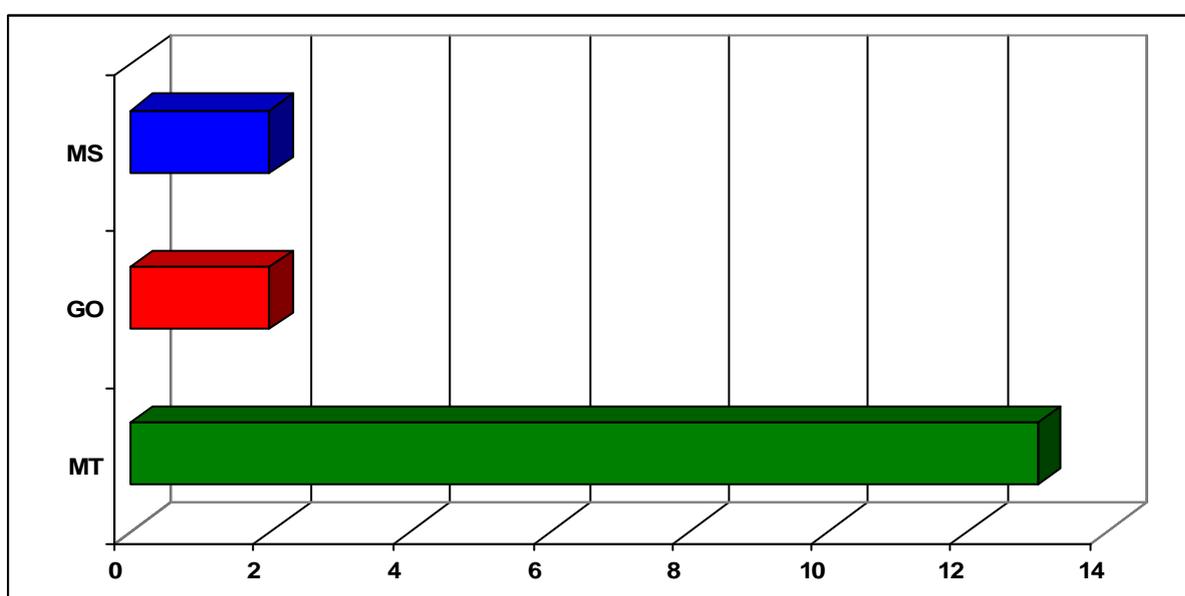


Gráfico 5.12: PQI - Projetos ativos da Região Centro Oeste, por unidade da federação
Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

CENTRO-OESTE

Estado	Nº IES	Instituições	Total Projetos
Mato Grosso do Sul	2	UFMS (1), UEMS (1)	2
Goiás	1	UFG (2)	2
Mato Grosso	2	UFMT (7), UNEMAT (6)	13
Total Região Centro-Oeste			5
			17

Quadro 3: Total de projetos da Região Centro Oeste, por estado e por instituição.

Chama a atenção, também, o número de projetos da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, bem como o da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Como se pode observar, repete-se o que ocorreu nas regiões norte e nordeste: todos os estados da região Centro Oeste, exceto o Distrito Federal, participam do PQI. O caso do Distrito Federal pode ser um bom exemplo da menor atratividade que um programa da natureza do

PQI tem para as IES mais consolidadas. A Universidade de Brasília – UnB é a única universidade pública do DF e, em termos gerais, apresenta altos índices de qualificação no seu corpo docente e está entre as mais consolidadas do país. Assim, aparentemente, não se justifica sua participação, como IES de origem no PQI. Entretanto a UnB participa como instituição cooperante. Diversas instituições das regiões norte, nordeste e centro oeste são parceiras da UnB, conforme pode ser observado no mapa e na Relação de Projetos de Cooperação, no anexo A desta dissertação.

A ampla participação de instituições das regiões norte, nordeste e centro oeste sugere que o principal alvo do PQI, as instituições menos consolidadas e, conseqüentemente, com maior carência de pessoal qualificado, está sendo atingido.

Região Sudeste

O gráfico 5.13 e o quadro 4 informam sobre a região Sudeste.

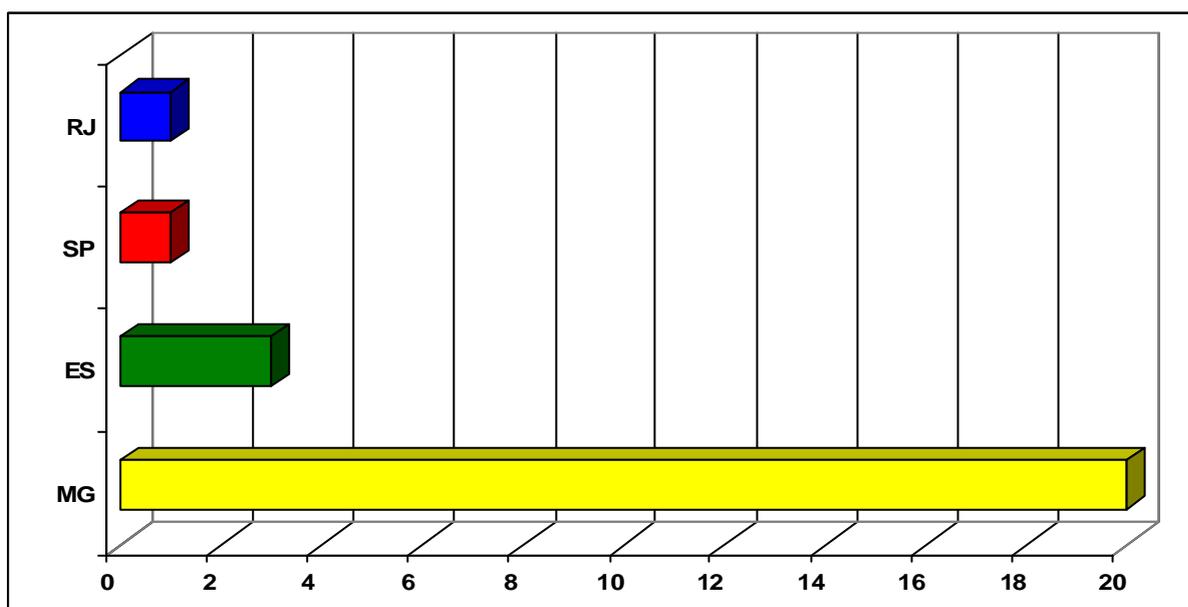


Gráfico 5.13: PQI - Projetos ativos da Região Sudeste, por unidade da federação.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

SUDESTE

Estado	Nº IES	Instituições/ Nº projetos	Total Projetos
São Paulo	1	FAMERP (1)	1
Rio de Janeiro	1	UFRRJ (1)	1
Espírito Santo	1	UFES (3)	3
Minas Gerais	7	UFMG (1), UFV (2), UFLA (2), UFJF (6), UFU (4), UFSJ (3), UNIFAL (2)	20
Total Região Sudeste	10		25

Quadro 4: Total de projetos da Região Sudeste, por estado e por instituição

Observa-se que, na região Sudeste, dos vinte e cinco projetos ativos, 20 são do Estado de Minas Gerais. Esse Estado participa com sete instituições de ensino superior. Em primeiro lugar, deve-se lembrar que este é o estado da Federação com o maior número de universidades federais; em segundo, ao observar quais as instituições mineiras que participam com maior frequência do PQI, vê-se que boa parte delas é de criação ou expansão mais recente e, com certeza, com maiores necessidades de qualificação do seu corpo docente. Isso sugere que, também na região sudeste, em nível intra-regional, o PQI tem atingido esse alvo.

Região Sul

O gráfico 5.14 e o quadro 5 fornecem informação sobre a região Sul.

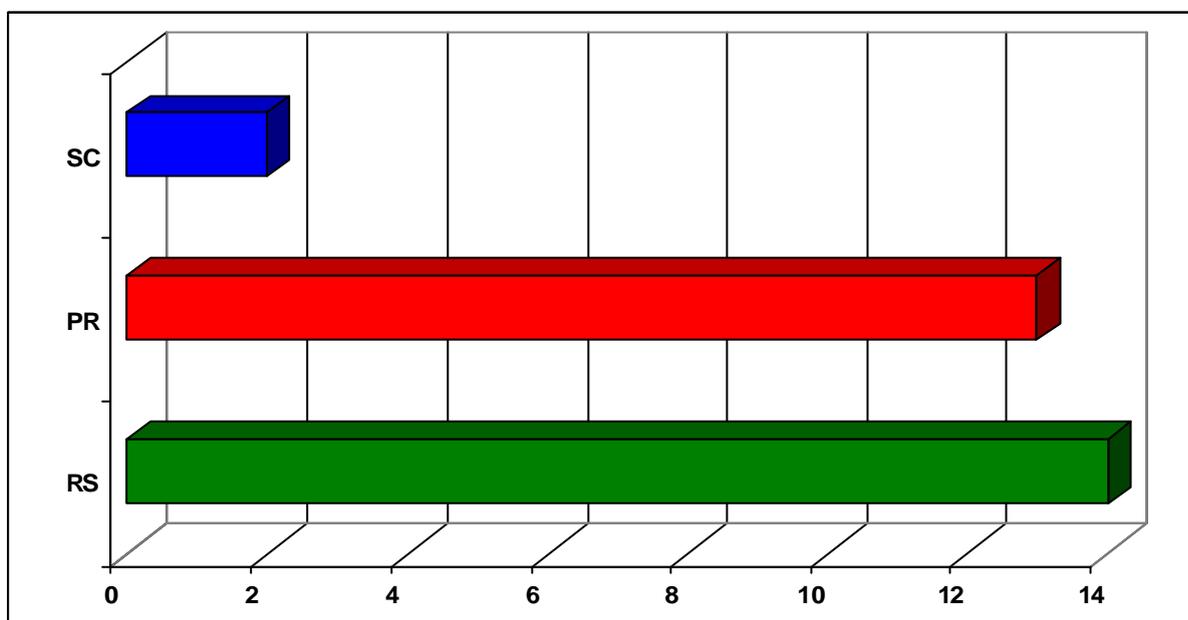


Gráfico 5.14: PQI - Projetos ativos da Região Sul, por unidade da federação
Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

SUL			
Estado	Nº IES	Instituições/ Nº projetos	Total Projetos
Santa Catarina	1	UFSC (2)	2
Rio Grande do Sul	5	UEPG (2), UFRGS (2), UFSM (3), UFPEL (4), FURG (3)	14
Paraná	6	UFPR (1), UEM (2), UEL (4), CEFET-PR (2), UNIOESTE (3), UNICENTRO (1)	13
Total Região Sul	12		29

Quadro 5: Total de projetos da Região Sul, por estado e por instituição

Os três estados da região Sul possuem 12 instituições que participam do PQI, sendo 29 o total de projetos ativos. Proporcionalmente, a região Sul é a que tem o maior número de instituições estaduais: cinco. Observa-se que, na região Sul, dos vinte e nove projetos ativos, 13 são do Estado do Paraná. Esse Estado participa com seis instituições de ensino superior, sendo o estado da Federação com o maior número de universidades estaduais no programa – quatro. Também ao observar quais as instituições paranaenses que participam com maior frequência do PQI, vê-se que boa parte delas está em plena expansão e, com certeza, com maiores necessidades de qualificação do seu corpo docente. Isso sugere que, também na região sul, em nível intra-regional, o PQI tem atingido esse alvo. O Rio Grande do Sul, maior em número de IES federais, quatro, apresentou 14 projetos.

Os dados apresentados tendem a indicar que um dos objetivos do PQI, que é a cooperação acadêmica vinculada a projetos de cooperação interinstitucional está sendo atingido com êxito, tendo em vista o número de projetos apresentados.

É evidente que, se o país quer atingir a meta estabelecida no PNPG, de formar 10 mil doutores por ano, é imprescindível incentivar a qualificação dos docentes. Para tal, programas como o PQI são instrumentos necessários. Por outro lado, o fato de tantas instituições participarem do programa indica que as necessidades são grandes e que ainda estamos longe de ter um país com quantidade e qualidade de recursos humanos suficientes para alavancar o desenvolvimento científico e tecnológico almejado.

Após essa apresentação das características e localização das instituições que têm projetos no PQI, torna-se necessário apresentar alguns de seus resultados.

O PQI não tem indicadores estruturados para seu acompanhamento, mas, com base nos relatórios de atividades enviados pelos coordenadores dos projetos, podem ser identificados alguns resultados da cooperação acadêmica na formação de recursos humanos e nas pesquisas e resultados de pesquisas. Os indicadores mais importantes para avaliar um programa como o PQI seriam, então, dentro desses dois itens, as atividades realizadas pelas equipes em cooperação intra e interinstitucional e o número de vezes em que essas atividades foram realizadas, além dos indicadores bibliométricos, derivados das publicações científicas. Para ambos os casos, colocamos nos quadros a informação na forma em que ela está disponível nos relatórios. No entanto, é necessário observar que, com essa base, não se pode apresentar os indicadores bibliométricos em uma forma melhor definida e utilizada pela Capes na avaliação

da PG. Por exemplo, os relatórios indicam o número de artigos publicados em periódicos, mas não especificam se são nacionais ou internacionais e não foi possível seguir a classificação utilizada pela agência.

Formação de Recursos Humanos:

Atividades realizadas em parceria com IES cooperantes	Quantidade
• cursos compartilhados na pós-graduação	180
• orientação na pós-graduação;	110
• co-orientação na pós-graduação	119
• participação em banca de qualificação de mestrado/doutorado	178
• participação em banca de defesa de mestrado/doutorado	196
• cursos de curta duração	215
• Reuniões entre pesquisadores	289

Pesquisa e resultado de pesquisa:

Atividades realizadas em parceria com IES cooperantes	Quantidade
• Atividades de pesquisa	278
• Publicação de artigo em periódico	236
• Publicação de livro	111
• Participação em grupo de pesquisa cadastrado no CNPq	182
• Organização de evento científico	187
• Participação em comitês editoriais	47
• Apresentação de novos projetos conjuntos para outras agências de fomento.	124

Quadro 6: PQI - Número de atividades realizadas entre as instituições

A figura 1 informa sobre os estados da federação onde existe a cooperação acadêmica e o respectivo número de cooperações.

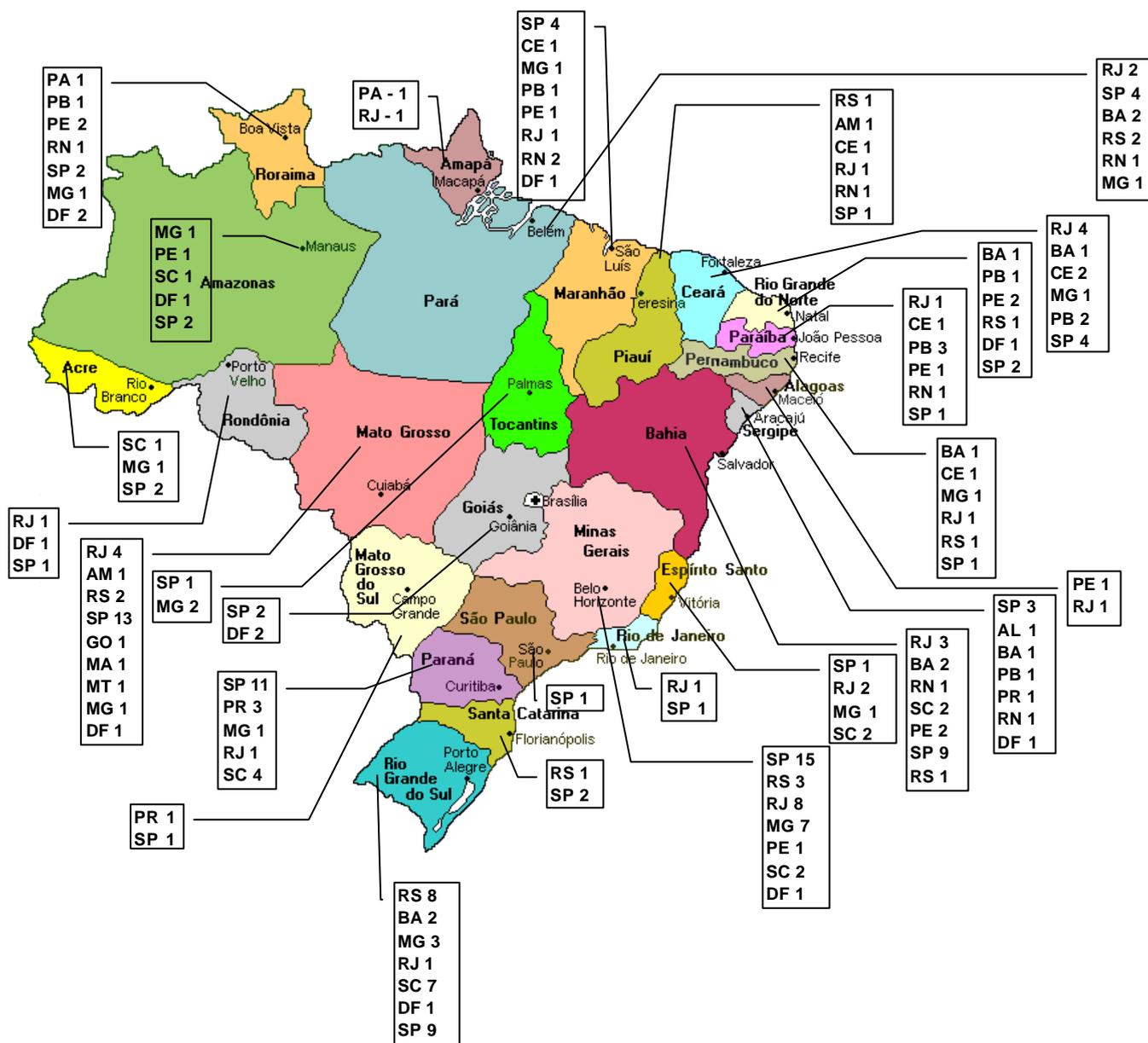


Figura 1: Mapa dos estados da federação onde existe a cooperação acadêmica⁴⁷

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CDI

O programa PQI estabelece duas condições básicas para se estabelecer as parcerias. A primeira é quanto ao conceito do curso no qual o docente da instituição de origem vai fazer sua formação, o curso deve ter nota igual ou superior a 4 na Avaliação da Pós-Graduação. A

⁴⁷ Encontra-se no anexo A desta dissertação, a relação das Instituições de origem, seus respectivos projetos e as instituições cooperantes.

segunda é que a instituição cooperante não pode ser localizada na mesma cidade da instituição de origem.

Como pode ser observado no mapa das cooperações, a região nordeste é a que mais instituições cooperantes apresenta. Tal parceria está relacionada, principalmente, com a proximidade física e cultural. Entretanto, um fato merece ser destacado.

Algumas instituições das regiões norte e nordeste manifestaram dificuldades em estabelecer as parcerias com instituições de outras regiões onde o sistema de C&T é mais consolidado. Tal situação é do conhecimento da Agência que, dentro dos limites de sua atuação, provavelmente buscará formas para minimizar tal situação. Entretanto, a autora considera importante que estudos sejam realizados no sentido de conhecer e analisar os fatores que condicionam tal dificuldade. São de domínio público as constatações sobre fortes e indesejáveis contrastes no sistema de pós-graduação brasileira. De um lado a existência de grupos bastante consolidados, que se concentram, sobretudo nas regiões sul e sudeste; de outro lado grupos emergentes ou em fase de consolidação em todas as regiões brasileiras. Percebem-se, assim, fortes desequilíbrios inter e intra regionais. Nesse sentido, para minimizar tais discrepâncias, necessário se faz o apoio das Agências financiadoras no sentido de promover a criação de redes de cooperação ou de consórcios interinstitucionais.

Apesar dessas observações, vê-se que o PQI tem proporcionado interação entre regiões ainda que haja possibilidade de ampliar fortemente esse processo. Em termos proporcionais, no caso da região norte, por exemplo, mais de 53% das cooperações são com o sudeste, com um número expressivo – cerca de 30% – de São Paulo; das cooperações com a região nordeste, aproximadamente 30% são de São Paulo e cerca de 47% são do sudeste. Neste caso, a cooperação intra-regional soma 40% do total. Além dos fatores já mencionados, deve-se observar também que esta região, embora com grandes carências e discrepâncias com relação ao sul e ao sudeste, já possui instituições consolidadas que se aplicam, em várias áreas, na categoria de cooperantes; na região centro-oeste, acima de 50% das cooperações são com São Paulo e cerca de 67% com instituições do sudeste. A cooperação intra-regional é bem menor, o que pode ser explicado pelo pequeno número de IES públicas e consolidadas; o sul, sem dúvida, apresenta forte índice de cooperação intra-regional, com cerca de 43% das cooperações entre instituições da própria região. Destaca-se também a participação de São Paulo, acima de 40%; finalmente, na região sudeste, São Paulo e Rio têm um número inexpressivo de projetos. Nos projetos de Minas, aproximadamente 62% das cooperações são

de São Paulo e Rio e 18% do próprio estado, somando 80% de cooperações com instituições do próprio sudeste. Portanto, aqui se encontra o maior índice de cooperação intra-regional o que, sem dúvida, tem sua explicação na forte concentração de IES públicas consolidadas nessa região.

Esses dados não significam que as dificuldades para encontrar cooperantes no sudeste, apontadas por algumas instituições, não sejam verdadeiras e que não devam ser analisadas, de modo a gerar subsídios para as políticas públicas. Evidentemente, o número de cooperações poderia ser muito maior. No entanto, os dados mostram que, nos projetos homologados, a cooperação inter-regional e a participação de regiões com sistemas científicos mais fortes é significativa.

No próximo tópico, serão apresentados os resultados da pesquisa complementar realizada pela autora desta dissertação, em busca de maiores subsídios, na visão de alguns atores, para uma eventual revisão do PQI.

5.2 A VISÃO DOS ATORES CONSULTADOS: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

Como explicitado anteriormente, para esta dissertação, a autora desenvolveu uma pesquisa complementar junto a alguns atores do PQI. As respostas aos questionários foram analisadas e separadas por categoria dos respondentes - técnicos e professores. Com a análise das respostas⁴⁸, foram obtidas as seguintes informações:

Em primeiro lugar, buscamos conhecer se os técnicos e professores participaram da implantação do PQI. Dos técnicos que responderam à primeira questão, a maioria (78%) participou desse processo; na categoria dos professores, foram 90% os que contribuíram para a implantação do PQI. Esse dado sugere que os respondentes conhecem o programa desde o início e nele continuam atuando.

Com relação aos objetivos e às normas do programa, questões 2 e 3, tanto os técnicos quanto os professores são unânimes em afirmar que os objetivos não estão bem definidos e as normas não estão claras; na questão 4, sobre os instrumentos, 62% dos técnicos e 41% dos professores apontam que os instrumentos utilizados pelo PQI não são adequados; quanto à questão 5, a maioria (97%) concorda que não existe acompanhamento e avaliação (A&A) no

⁴⁸ O questionário encontra-se em anexo.

PQI; nas questões 6 e 7 quase a totalidade dos respondentes (98%) entre técnicos e professores concordam que há necessidade de reformulações no PQI e que há necessidade de treinamento prévio sobre as regras e os instrumentos utilizados, como por exemplo o SAUX; finalmente, na questão 8, 71% dos respondentes concordam que o número de técnicos que atuavam no programa era, ou continua sendo, insuficiente.

As questões 9 e 10 foram abertas e as classificamos de acordo com a incidência dos itens identificados nas respostas, como demonstram os quadros 7 e 8.

OPINIÕES	Técnicos		Professores	
	CAPES	IES	Coordenador/ Pesquisador	Pró-Reitores
Gestão				
Falta de planejamento nas ações por parte da CAPES	5	4	28	5
Falta de planejamento nas ações por parte das IES	8	5	30	3
Falta definição dos papéis institucionais	2	1	33	5
Falta de critérios operacionais	8	5	31	0
Falta manual operativo	6	5	23	3
Falta treinamento para todos os envolvidos	8	5	38	6
Instrumentos/abrangência do programa				
Redução da missão de curta duração	2	1	35	6
Financiamento de apenas dois projetos	0	0	15	6

Quadro 7: Questão 9: Qual o principal fator que dificultou a implementação do PQI?

Obs.: As escolhas não são excludentes. Total de respondentes: 58

Questões	Técnicos		Professores	
	CAPES	IES	Coordenador/ pesquisador	Pró-Reitores
Atividades/impactos				
Cooperação acadêmica/ Intercâmbio	8	5	38	6
Fortalecimento e/ou consolidação grupos	8	5	38	6
Possibilidade implantar Programas de Pós-Graduação	8	5	38	6
Instrumentos				
Flexibilidade nas Missões de Estudo	5	2	25	3
Missões de trabalho	8	3	39	6
Recursos de capital	8	5	39	6
Custeio p/ deslocamento	6	4	39	6
Bolsa prof. visitante	3	3	37	5

Quadro 8: Questão 10: Quais os principais pontos positivos do PQI?

Obs.: As escolhas não são excludentes. Total de respondentes : 58

Além desses itens de maior incidência, os respondentes apontaram algumas questões que relacionamos no quadro, a seguir:

Sugestões dos professores
Permitir projetos com a qualificação de apenas um docente desde que o mesmo esteja inserido em um grupo de pesquisa (38);
Estabelecer articulação entre os projetos do PQI que prevêm a criação de programas de Pós-Graduação e a Coordenação de Acompanhamento e Avaliação da CAPES (31);
Organizar estudos e discussões entre a CAPES e as coordenações dos projetos sobre os critérios e modos operantes para os recursos de investimento do próximo ano (30);
Conceder meia bolsa para o bolsista quando este estiver na IES de origem (29);
Possibilitar, ao final do projeto, recebimento de recursos para aquisição de material permanente, dando continuidade à pesquisa e ao fortalecimento do grupo participante (28);
Incentivar o comprometimento e nucleação de pessoas em uma mesma linha de pesquisa, fortalecendo, desta maneira, os grupos de pesquisa consolidados ou aqueles em fase de consolidação (17);
Flexibilizar a utilização dos recursos financeiros e orçamentários (15);

Sugestões de técnicos da CDI/CAPES
Estabelecer prazo anual para as coordenações dos projetos confirmarem as missões (8);
Estabelecer prazo para suspensão e para reativação de bolsa no mês, a fim de evitar pagamento indevido ou o não pagamento no mês de referência (8);
Constituir instrumentos para facilitar a cooperação entre as IES de origem e as IES cooperantes, principalmente quanto a repasse de recursos (7);
Fazer previsão orçamentária para o repasse do recurso de capital no primeiro ou segundo ano do projeto, a fim de maior aproveitamento no prazo de vigência do convênio (7);
Modificar o formulário de apresentação de projeto, principalmente quanto a missões de estudo, missões de trabalho de curta e de média duração, de forma a tornar-se mais claro e específico (7);
Estabelecer normas no Regulamento do PQI sobre questões relacionadas à troca de coordenadores e inclusão posterior de bolsistas e de participantes (6);
Prever no Regulamento do PQI alteração do período estabelecido para a execução das missões de trabalho (5);
Criar um sistema de gerenciamento do PQI (SIG), possibilitando acesso rápido a informações, tais como quantidade e controle de missões, recursos enviados e devolvidos, bolsistas titulados, entre outros (8);
Prover treinamento sobre as normas do programa para as equipes das IES de origem e IES cooperantes a ser oferecido pela CAPES (8);

Quadro 9 : PQI – Sugestões de professores e técnicos da CDI/CAPES

As sugestões apresentadas reafirmam aspectos já apontados e acrescentam outros, mais específicos, como as sugestões dos técnicos.

Além dos questionários foram feitas entrevistas com participantes do Seminário de Avaliação do PQI, realizado em Brasília, em julho de 2006.

As questões investigadas se referiram a gestão e à dimensão operacional do programa.

A partir das respostas às entrevistas e aos questionários, confirma-se a percepção de que na gestão do PQI não há um processo de acompanhamento e avaliação sistemático. Tanto na avaliação da comissão realizada pelos pares, quanto na pesquisa da autora o item **falta de planejamento e acompanhamento das ações** foi citado por quase a totalidade dos pesquisados.

O PQI deu muita dor de cabeça, causou muitos problemas internos. Nós estávamos acostumados a seguir os manuais, e de repente não tinha manual! O setor de cadastro, por exemplo, recebia cópia de documentos, via fax, para publicar no diário oficial. O setor de informática não tinha um sistema de cadastramento pronto. Eles acabaram adaptando o sistema do PICDT. O setor financeiro pagou recursos para professores que forneceram a conta SAUX do CNPq. Foi uma confusão. (Técnico da CAPES).

Verificou-se, também, que, na visão dos atores, grande parte dos problemas do PQI está relacionada com a **inadequação das regras** e, em alguns casos, com a **ausência de normas** para o desenvolvimento das ações, principalmente no que refere às questões financeiras e orçamentárias. O depoimento, a seguir, afirma:

A implantação do PQI aconteceu de maneira muito conturbada, tumultuada. Não tinha manual operativo, nem documento básico do programa. Não tinha regras e nem critérios pré-estabelecidos. As questões iam aparecendo e nós íamos resolvendo, na hora – à toque de caixa! Eu acho o PQI um programa muito bom, mas, falta organizar melhor as regras e designar mais pessoas para acompanhar os projetos. (Ex técnico da CAPES, participou da implantação do PQI até 2004).

Aliada ao pouco conhecimento sobre as regras que a comunidade acadêmica tem, sempre houve a **dificuldade para obter informações** junto às diversas instituições envolvidas, o que de certa forma prejudica a gestão.

Essas dificuldades estão atreladas aos seguintes aspectos: (a) preenchimento do edital (instruções insuficientes); (b) repasse de recursos das instituições de origem para as cooperantes (fora do prazo); (c) dificuldade na execução das missões de trabalho de curta duração dentro do mínimo de dias definidos; e (d) dificuldade para realização das missões de trabalho de média duração, principalmente pelos pesquisadores das instituições cooperantes que revelaram pouca disponibilidade em passar de 4 a 12 meses nas instituições de origem ou vice-versa. Tais dificuldades são corroboradas pelo depoimento, a seguir:

O PQI é de difícil operacionalização. Minha opinião é a de que a Capes deveria fazer um treinamento, imediatamente, sob o risco de receber de volta todo o recurso já repassado às IES. O formulário de preenchimento é horrível, as normas para as missões de trabalho são impraticáveis. Todo o programa precisa ser revisto. (Coordenador Marcelo Nascimento, Saúde Pública)

No que se refere à gestão administrativa viu-se que a **falta de capacidade/autonomia gerencial** para implementar as mudanças necessárias à correção dos problemas, bem como a **deficiência de estrutura operacional**, também dificultaram a implementação do programa. A estrutura operacional diz respeito espaço físico inadequado e insuficiente. Os processos com toda a documentação dos projetos ficam amontoados nas mesas, formando pilhas e pilhas de processo. Diz respeito, também, ao número insuficiente de técnicos disponíveis para o programa. Em 2003, o acompanhamento dos processos foi redistribuído para outro setor da CAPES, pois os técnicos da CDI estavam sobrecarregados.

Outro exemplo de falha na gestão refere-se à **falta de interação** da CDI com os outros setores da CAPES. Naquele contexto, a utilização da sistemática de repasse de recursos, via SAUX, instrumento então utilizado noutros setores da CAPES, foi considerado inadequado e ineficiente, desde o início da implementação do PQI, porque os coordenadores não receberam instruções e assim, desconheciam as regras. A realidade é que ele foi usado, aplicado, de forma indevida, sem os cuidados necessários para garantir a eficiência. As conseqüências foram marcantes para a eficiência do programa. Frequentemente, o saldo das contas era recolhido pelo Tesouro Nacional, pois os titulares das contas não sabiam que o não movimento da conta tipo B por mais de 90 dias acarreta o recolhimento do saldo pelo Tesouro Nacional. Ademais havia, também, o **desconhecimento das regras** por parte dos técnicos da Agência e falta de operacionalização adequada na CDI. Entretanto, apesar dessa crítica ser feita pela maioria, alguns coordenadores tem experiência porque é pesquisador do CNPq, e utiliza a conta tipo B, como é o caso do entrevistado:

Nesse sentido, percebe-se que houve **dificuldades de comunicação** entre as instâncias envolvidas, ou seja, os setores financeiros, as coordenações dos projetos, as pró-reitorias e a CAPES, que resultaram em graves problemas operacionais.

Um fator externo à Capes que afetou a implantação do PQI foi a constante **mudança de coordenadores** dos projetos ou da equipe técnica nas instituições, o que acabava por atrasar a execução do projeto.

Entretanto, apesar de todas as críticas, o programa demonstrou que possui pontos altamente positivos. Percebeu-se, nas entrevistas, que os coordenadores colocavam os pontos negativos, mas faziam questão de afirmar que o PQI é um programa diferente, dinâmico e agregador:

Sou a coordenadora do PQI Nutrição da UFMT. Desde que o programa PQI foi implementado na UFMT, houve um estímulo e um conseqüente fortalecimento do intercâmbio entre a UNICAMP, a USP e a UFMT, nesta área. O PQI possibilitou a implantação de diálogo e parcerias que propiciaram a criação de curso de pós-graduação a partir de 2006. Além do mais, o PQI fortaleceu, também, a graduação e a pós-graduação lato-sensu. (Dra. Márcia Latorraca, coordenadora do projeto PQI em Nutrição, da UFMT -- reprodução autorizada pela professora)

Torna-se oportuno e importante enfatizar que no seio da comunidade científica o PQI é visto como um programa de melhoria da qualidade da pós-graduação, cuja importância, manutenção e necessidade de expansão são imprescindíveis. Alguns depoimentos são enfáticos.

Eu considero o PQI um excelente programa. As instituições é que não souberam aproveitar, desde o início. Por exemplo, as instituições preferiram continuar usando os velhos convênios institucionais a utilizar as contas SAUX. O convênio é muito burocrático, os recursos vão para a conta única da universidade. Para tudo tem que fazer licitação e pedir autorização para o reitor e pró-reitor. O SAUX, não. A gente recebe o dinheiro na conta que a CAPES autoriza e vai gastando de acordo com o aprovado no projeto. Sem burocracia e sem interferência do setor financeiro. (Prof. João Antonio Gonçalves, coordenador do projeto PQI em Eng. Produção).

Percebe-se que são depoimentos bastante contraditórios. Uns são categóricos em afirmar que o programa é inexecutável, outros são enfáticos em defender e propor sua expansão.

Nesse sentido, para que se possa compreender essa contradição há necessidade urgente de se desenvolver um processo sistemático de acompanhamento e avaliação no PQI. Se a intenção da CAPES é utilizar os resultados tanto da avaliação dos pares quanto desta dissertação para reeditar o programa, há de se começar pela implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação no PQI.

O A&A representa um instrumento de amadurecimento institucional, tendo em vista o aprendizado que o acompanhamento e a avaliação podem proporcionar à instituição, pois são instrumentos de diagnóstico e de direcionamento. São, também, meios para demonstrar resultados, desvelar pontos críticos e de estrangulamento, assim como os pontos positivos e as vantagens do instrumento avaliado.

Do ponto de vista da legitimação do Programa como um instrumento de qualificação e de cooperação acadêmica, não há dúvida de que a avaliação estratégica é imprescindível.

Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, uma proposta de gestão para o PQI que seja baseada nos princípios da gestão estratégica, como discutido no início deste capítulo.

5.3 A NECESSIDADE DE GESTÃO ESTRATÉGICA DO PQI

A gestão estratégica surge como um instrumento que poderá propiciar um mínimo de segurança para todos os atores envolvidos. É por meio dela que os gestores e dirigentes obtêm o embasamento para a tomada de decisões. Portanto, uma boa gestão pode evitar que se cometam erros irreparáveis. A gestão deve buscar o envolvimento e comprometimento de todos para planejar, executar, acompanhar e avaliar, corrigindo rumos quando necessário.

Podemos dizer que os esforços de reflexão sobre o PQI realizados até o momento caracterizam uma fase de “diagnóstico”, feito apenas parcialmente, sobretudo em função das

informações disponíveis e da inexistência de um acompanhamento sistemático do programa até o momento. No entanto, pelo que se pode verificar, por um lado é bastante reconhecida a importância do programa e, por outro, existem problemas em sua execução que devem ser solucionados. Com base nas informações que foram sistematizadas e nas considerações dos diversos atores, tem-se uma identificação de oportunidades e problemas associados ao PQI. A Capes deve tomar decisões que definam os objetivos, metas e rumos de uma revisão ou reestruturação do programa.

Portanto, há condições para a tomada de decisões com vistas ao aperfeiçoamento das ações e à busca constante da melhoria dos resultados e impactos esperados. Mas é importante ressaltar que esse diagnóstico deve ser completado.

Uma segunda fase diz respeito ao planejamento estratégico. O planejamento estratégico é um processo de reflexão que leva à tomada de decisões no presente sobre o que é desejado que aconteça no futuro. Assim, face ao diagnóstico, como serão resolvidos os problemas? Quais são os objetivos do programa – novos ou renovados? Quais as metas? Qual a estratégia a ser utilizada? Quais os instrumentos – revisão dos antigos ou estabelecimento de novos?

Para a elaboração de um plano são necessárias informações consistentes, coerentes relevantes e dentro da realidade financeira disponível. O plano deve conter ações que, por sua vez, devem derivar da estratégia estabelecida e deve conter mecanismos adequados de acompanhamento. Utilizaremos um quadro contendo a descrição de cada ação, como deve ser implantada e desenvolvida, o responsável por cada uma delas, os prazos para a implantação e quanto de recurso financeiro será necessário.

Também deve ser levado em consideração o ambiente institucional dos beneficiários do PQI - as universidades, departamentos e unidades, e seu planejamento institucional.

Para análise do ambiente interno na agência, devem-se considerar aspectos inerentes à infra-estrutura, recursos humanos e disponibilidade orçamentária e financeira. Todo o planejamento deve ser realizado de acordo com as necessidades do programa e com a estrutura existente, com atenção especial às instalações e equipamentos, ao estabelecimento de procedimentos e a preparação dos técnicos para o exercício das suas atividades.

Finalmente, é necessário estabelecer como será feita a avaliação final (ex-post) que, segundo Castro, Lima e Carvalho (2004), deve focalizar três planos principais:

- a) verificar se os resultados alcançados estão de acordo com o inicialmente programado;
- b) verificar se os resultados estão atendendo às necessidades dos interessados;
- c) verificar se os objetivos são apropriados para o desenvolvimento institucional e promoção acadêmica.

A avaliação ex-post, em geral, também abrange a avaliação de resultados e de impactos. Na opinião dos autores citados, ao tentar emitir julgamento sobre qualidade e relevância, o parâmetro de referência passa a ser o possível impacto que os resultados da pesquisa possam ter sobre o desenvolvimento da sociedade, do resultado, ou da eficácia. Pode ser então definido como o avanço social ou econômico de uma comunidade ou nação, a partir da adoção de uma inovação – conhecimento ou tecnologia – produzida por um processo de pesquisa.

A avaliação ex-post, devidamente baseada no acompanhamento, é dependente das etapas de planejamento, da prévia avaliação e aprovação, da execução, da validação e da difusão/transferência. São concomitantemente acompanhados e avaliados os processos de suporte administrativo, técnico e financeiro oferecidos à equipe do projeto.

O acompanhamento deve fornecer informações que permitam apontar as razões dos desvios, de ordem interna e externa. Estas informações são essenciais para efetuar medidas de controle e correção. O acompanhamento também deve distinguir limitações oriundas do contexto (por exemplo, a não alocação dos recursos financeiros programados, em tempo hábil) daquelas intrínsecas à gestão interna (por exemplo, o não cumprimento de uma etapa, por negligência ou imperícia da equipe). (CASTRO; LIMA; CARVALHO, 2004)

No caso do PQI isso representa um problema, considerando o que vimos até aqui. As dificuldades de informações adequadas e organizadas constituem o maior entrave ao bom desenvolvimento do programa, de modo especial no que se refere aos resultados e impactos do PQI, identificando-se critérios e indicadores adequados aos objetivos, campos de atuação e ações implementadas. Como visto acima, as informações hoje disponíveis não são suficientes sequer para atender aos próprios indicadores utilizados pela Capes nas avaliações de programas de pós-graduação.

Assim, propostas que auxiliem os procedimentos avaliativos e de tomada de decisão são fundamentais, quer sejam apresentadas em nível gerencial, quer em nível técnico. O quadro

abaixo representa a proposta elaborada pela autora desta dissertação. Pelo fato de se tratar de um programa em execução e que se encontra face à necessidade de uma revisão, a fase de “concepção” deve ser fortemente baseada na avaliação dos pares e em informações que permitem um diagnóstico, ainda que parcial, do programa, com o que procuramos contribuir nesta dissertação. Na verdade, muitas das principais “questões” a serem enfrentadas nessa fase vêm dos resultados obtidos nesses trabalhos prévios, além de uma nova reflexão sobre o objeto e os objetivos do PQI, ou seja, o tema da qualificação docente e técnica. Há de se promover estudos sobre a situação das instituições, as necessidades, as demandas, bem como dos resultados obtidos até o momento, os recursos despendidos e os instrumentos utilizados.

Os trabalhos da comissão e desta dissertação também contribuem para apontar problemas e lançar luzes sobre as questões relacionadas à fase de implementação e à de avaliação final. No caso da implementação, viu-se neste trabalho – tanto pelas sugestões da comissão quanto pela pesquisa da autora – que grande parte dos problemas atuais do PQI encontra-se no campo da gestão financeira, da organização e articulação interna nas instituições, e dessas com a Agência. Esses são aspectos que não poderão ser esquecidos em uma eventual revisão do programa, de forma a não se repetir o mesmo processo, com suas conseqüências negativas para a realização dos objetivos estabelecidos; finalmente, no que se refere à avaliação há de se observar os resultados obtidos, os impactos na formação de doutores e na consolidação dos cursos de pós-graduação, o compartilhamento e a divulgação desses resultados e os pontos fortes do programa.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dessas necessidades e representa uma proposta preliminar, para discussão, com o objetivo de contribuir para deslançar, de forma mais estruturada, o processo de revisão do PQI.

FASES DO PROGRAMA	TIPO DE AVALIAÇÃO	Atividades	PRODUTOS	QUESTÕES
Concepção Revisão do PQI	*Avaliação <i>Ex-Ante</i> ; (análise para instruir decisões sobre possíveis revisões ou adequações do PQI; revisão ou consolidação de objetivos;)	*Análise do tema Qualificação de Docentes das IFES – necessidades, demandas, etc..... *Análise sobre a situação das IFES *Análise do diagnóstico do PQI até o momento; *Análise dos instrumentos e recursos;	* Documento Básico do Programa *Manual Operativo do Programa *Plano de ação	1) Os objetivos fixados atendem às necessidades e às demandas para a qualificação docente? 2) São procedentes as críticas e sugestões já existentes? Elas podem ser consideradas nessa revisão/reedição do PQI? 3) quais as metas para a nova fase do PQI? 4) Quais os instrumentos adequados? 5) Os objetivos e as metas são realistas, mensuráveis e factíveis? 6) Os objetivos e as metas são compatíveis com a disponibilidade financeira e de recursos humanos? 7) quais serão os critérios para concessão? 8) Como será a estratégia de articulação entre os atores, de modo a atender às necessidades do programa e à realização dos objetivos? 9) qual será a estratégia de A&A? os critérios e indicadores? O sistema de informação?
Implementação/ Execução	*Avaliação de Processo *A&A (Acompanhamento e Avaliação) *Acompanhamento técnico “in loco” pela Consultoria externa	*Análise dos Relatórios de Atividades realizadas * Análise da Programação Anual * Análise do Cronograma de Desembolso * Avaliação Técnica-Científica Parcial	*Relatório Técnico da CDI *Relatório de Acompanhamento Institucional *Relatório Técnico Científico	1) Os objetivos e metas estão sendo alcançados? 2) Alguma estratégia não teve o êxito esperado? 3) O que pode ser feito para aprimorar tais estratégias? 4) Há necessidade de novos recursos humanos, financeiros e/ou materiais? 5) Quais os resultados obtidos?
Conclusão	Avaliação de Resultados Ex-Post	* Avaliação da execução final do programa * Avaliação de Resultados * Avaliação de Impactos	* Relatório Final * Publicação	1) Os objetivos foram atingidos? 2) Quais os pontos fortes do Programa? 3) Os resultados obtidos estão sendo compartilhados? 4) Há divulgação do programa ou dos resultados obtidos 5) Quais foram os impactos: a) na formação de doutores; b) na consolidação do curso de PG?

Quadro 10: Proposta das atividades de gestão estratégica do PQI

6 CONCLUSÃO

Nesta dissertação buscou-se analisar as estratégias utilizadas na gestão do PQI, bem como as realizações desse Programa no período de 2002-2006. Para tal, foram revisadas as propostas apoiadas, os documentos institucionais na CAPES e os relatórios dos coordenadores de projetos, de modo a apresentar o histórico do programa e os resultados passíveis de demonstração até o momento. Além disso, foi realizada uma pesquisa junto aos atores envolvidos com o programa (pró-rectores, coordenadores dos projetos, pesquisadores, técnicos das instituições e da CAPES), cujos resultados foram destacados e analisados no capítulo cinco desta dissertação.

O PQI nasceu da necessidade de qualificar os docentes das instituições de ensino superior de forma mais dinâmica e avançada. Atualmente, o PQI é o único programa da CAPES que financia a qualificação de docentes e técnicos das instituições de ensino superior públicas.

A cooperação interinstitucional foi estabelecida como o instrumento principal do programa, partindo-se do princípio de que as regiões, instituições e grupos mais avançados academicamente podem se constituir em importantes parceiros para fortalecer os grupos de pesquisa existentes e criar novos grupos nas instituições que demandam apoio do programa.

A análise realizada permite afirmar que, apesar de algumas dificuldades e limitações, o PQI é um programa relevante e com grande potencial de contribuição à formação de recursos humanos e ao estabelecimento da cooperação interinstitucional. Por meio desse instrumento, as IES têm maiores oportunidade de promover a formação de recursos humanos de alto nível – fator primordial para produção do conhecimento, a prestação de serviços de qualidade e a provisão de soluções para os problemas do desenvolvimento institucional, regional e nacional.

O PQI possibilita a mobilidade interinstitucional dos docentes em qualificação e das equipes dos projetos, ampliando as relações de ensino e pesquisa, a assimilação de novos conhecimentos e novas técnicas, pelo estabelecimento da cooperação e da formação. O resultado é a capacitação dos professores e pesquisadores, e, conseqüentemente, tem-se como impacto esperado a melhoria no desempenho dos cursos de pós-graduação e institutos de pesquisa beneficiados.

Além da formação, destacou-se a importância de o Programa conceder recursos de capital para os projetos após o término do quarto ano de execução, o que propicia melhoria nos laboratórios e equipamentos utilizados nas pesquisas institucionais. Isso permite criar melhores condições para a continuidade dos grupos e suas atividades de pesquisa.

Na medida em que a cooperação é instrumento privilegiado, além de favorecer o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o PQI favorece e promove o intercâmbio de experiências extremamente necessárias e desejáveis na perspectiva de um novo padrão de desenvolvimento, na promoção de uma sociedade plena e igualitária. Nesse sentido, alguns professores consultados destacaram a importância de uma maior articulação entre os projetos do PQI que prevêem a criação de programas de pós-graduação e a Coordenação de Acompanhamento e Avaliação da CAPES. A CAPES já sinalizou com a possibilidade de que a experiência da cooperação possa ser considerada entre os critérios da avaliação trienal da pós-graduação, reconhecendo-a, efetivamente, como um instrumento de promoção acadêmica, científica e tecnológica.

Entretanto, a análise ressaltou algumas dificuldades na execução do PQI que devem ser objeto de reflexão pela CAPES e pelas IES, de modo que se possa revisar o programa, com vistas a promover crescente eficiência e eficácia dos instrumentos e recursos aplicados.

Entre essas dificuldades, destacam-se aquelas relacionadas à articulação entre os atores principais e outras relacionadas a aspectos financeiros. Em primeiro lugar, verificou-se a necessidade de realizar ajustes no processo de gestão e desenvolvimento do PQI, no sentido de estabelecer maior diálogo entre os atores envolvidos, e promover um acompanhamento mais efetivo junto às coordenações dos projetos. Muitos dos problemas enfrentados durante a execução poderiam ter sido identificados e corrigidos, se houvesse um sistema de acompanhamento e avaliação, desde a fase de concepção. Isso acarretaria, sem dúvida alguma, maior eficiência e eficácia no alcance das metas e objetivos desejados; em segundo, o PQI é considerado um programa complexo, de difícil operacionalização no que se refere aos setores financeiros das instituições, como analisado nos capítulos quatro e cinco desta dissertação.

Como visto, a CAPES procurou corrigir algumas questões apontadas nas críticas do FOPROP e da ANDES sobre a difícil operacionalização do programa, enviando os técnicos para as IES a fim de esclarecer as dúvidas e flexibilizar as ações.

O trabalho da Comissão de Avaliação do PQI foi considerado nesta dissertação, como o elemento principal da avaliação do programa promovido pela CAPES. Além de apresentar as sugestões da Comissão, buscou-se discutir as possibilidades de implementação de cada uma delas. Evidentemente, essa reflexão tem de ser aprofundada institucionalmente, pois há questões que escapam à atuação da área técnica da CAPES, sobre a qual esta autora poderia opinar. No geral, tais sugestões são muito importantes para que a CAPES possa refletir sobre o PQI, com a finalidade de ajustá-lo à realidade atual. No entanto, algumas extrapolam a alçada da CAPES, por estarem associadas a normas e preceitos legais mais amplos. Outras são prerrogativas das próprias instituições que recebem apoio do programa como, por exemplo, a proposição de novos cursos de pós-graduação em áreas carentes e o fortalecimento de cursos problemáticos. Ainda que a CAPES possa ter um papel indutor nesse processo, várias outras condições são necessárias e exigidas pelo próprio processo de aprovação de novos cursos. Nesse caso, a sugestão leva a reflexões relacionadas à política de pós-graduação em geral, debate que deve envolver várias instâncias da administração pública e acadêmica.

Observou-se ainda que muitas das sugestões obtidas na pesquisa relativa ao PQI não levam em conta que a CAPES tem programas específicos que cobrem os benefícios solicitados, como é o caso da formação no exterior. Em princípio, não se considera necessário incluir missões ao exterior como parte do PQI. No entanto, essas sugestões podem abrir o debate quanto à cooperação interinstitucional Brasil/exterior, a necessidade de instrumentos que permitam fortalecer e dar maior sustentabilidade à cooperação internacional como instrumento de promoção do desenvolvimento das IES em seu sentido amplo, e não apenas no aspecto da formação, foco dos atuais instrumentos.

No que se refere à avaliação de programas, observa-se que o tema ainda causa certo temor, mentalidade que dificulta o planejamento e a execução ótima das atividades. Nesse sentido, é necessário desenvolver uma cultura de gestão que incorpore o uso efetivo da avaliação; é preciso gerar e disseminar informações precisas em função dos objetivos pretendidos; é preciso comprometer a todos: gestores, servidores e equipes de colaboradores com o alcance de metas por meio de pactos e contratos de gestão ou desempenho.

Com relação ao papel da CAPES, considerando uma eventual revisão do PQI, a análise desenvolvida nesta dissertação indica que a Agência poderá contribuir mais se: a) investir em uma política de qualificação docente que atenda a projetos coletivos e individuais, desde que coerentes e inseridos no Plano Institucional da IES; b) definir, em conjunto com as IES as

atribuições de cada segmento institucional: (pró-reitoria, setor financeiro, coordenação de pós-graduação, coordenação do PQI); c) oferecer subsídios para as IES, para que essas possam criar/consolidar, de forma institucional, estrutura organizacional para implementação de programas como o PQI. Apesar de essa ser uma política institucional das IES, a CAPES pode contribuir promovendo debates no meio acadêmico-científico e até mesmo apoiando treinamentos em gestão que contribuam para o fortalecimento institucional geral; d) divulgar em seu sítio as dúvidas mais freqüentes sobre o PQI, com os respectivos esclarecimentos; e) desenvolver um documento básico e manual operativo do PQI, *on-line*, colocando à disposição das IES, de forma absolutamente clara, as normas e procedimentos do programa (o que vale para todos os demais instrumentos da Agência).

Nesta dissertação, viu-se que não há um processo de acompanhamento e avaliação sistemático do PQI. Com base no reconhecimento de que o processo de avaliação de um programa da natureza do PQI não está determinado por modelos rígidos e de que ele pode e deve ser construído com a participação de todos os envolvidos, consideramos, na bibliografia especializada, a idéia de que a avaliação de um determinado programa deve ser personalizada e utilizar uma combinação de técnicas, sistemas e métodos específicos para verificar a concepção, a implementação, o impacto ou os resultados do programa em questão.

Especificamente com relação a este programa, que é o objeto de análise nesta dissertação, a autora buscou desenvolver uma contribuição, uma proposta de gestão estratégica, na qual se integram várias questões relacionadas ao programa, desde sua formulação/revisão, passando pelo acompanhamento e avaliação, até à avaliação *ex-post*, como apresentada no capítulo cinco. Além de apontar necessidades e exigências para a melhoria do programa, essa proposta implica o desenvolvimento de uma nova cultura de avaliação, que poderá promover mudanças profundas na mentalidade dos servidores e dirigentes – tanto da capes quanto das IES - e poderá ser estendida a todos os programas da Agência, com as adequações que se fizerem necessárias.

Nesta dissertação foi possível observar dados e opiniões que corroboram os resultados esperados. Mas indica também a necessidade de uma avaliação mais aprofundada, de modo particular, sobre os impactos nas instituições e grupos apoiados e na intensidade e formas da cooperação. Para isso, torna-se necessária uma verificação do comportamento dos programas de pós-graduação apoiados, do desempenho que apresentam ou venham a apresentar, e até que ponto as mudanças podem ser atribuídas à ação do PQI. Esta avaliação não poderia ser

feita nos limites desta dissertação, pois, além de exigir uma análise caso a caso – ou de uma amostra significativa dos casos -, implica também a análise de uma multiplicidade de fatores que podem influenciar nos processos institucionais das universidades e de seus programas. Isso depende de uma análise mais detalhada, que deve ser realizada por equipe multidisciplinar, com participação de especialistas das áreas de atuação dos programas.

Portanto, esta dissertação não pretende ser definitiva. Trata-se de um esforço com o objetivo de contribuir com a reflexão e criar melhores condições para estudos mais aprofundados sobre as questões envolvidas no PQI, em suas motivações, instrumentos, resultados e impactos. Enfim, buscou-se apresentar trabalhos, sugestões e questões que devem merecer atenção em um processo melhor sistematizado de avaliação e de revisão do programa, sempre com vistas à realização crescente de seus objetivos.

De uma perspectiva mais ampla, este esforço teve também como objetivo ressaltar a necessidade de se desenvolverem capacidades de gestão estratégica para a melhoria constante do desempenho institucional. É fundamental que a CAPES desenvolva essa capacidade para, constantemente, refletir sobre suas premissas, objetivos, metas, regras e forma de agir com relação aos seus programas, entre os quais o PQI.

REFERÊNCIAS

- ALKIN, M.C., STECHER, B.M. & GEIGER, F.L. **Title I Evaluation: Utility and factors influencing use.** Northridge, CA: Educational Evaluation Associates. 1992.
- BARRE, R. European Perspective on S&T Indicators. **Scientometrics**, v..38, n. 1, 1997, p. 60
- BARROS, E.M C. **Política de Pós-Graduação. Um estudo da participação da comunidade científica.** São Carlos: EdUFSCAR, 1998.
- BATISTA, Edilemar. **Ensino Superior no Brasil: 1980-1991.** Texto para Discussão nº 321, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Brasília, 1993.
- BOMENY, Helena. Newton Sucupira e os rumos da educação superior. **Paralelo 15**, Brasília, 2001.
- BRASIL – **Metas e Bases para a Ação de Governo. Presidência da República.** Brasília, Setembro/1970.
- BRASIL – **I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1973/1974).** Brasília, 1973.
- BRASIL – **II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1975/1977).** Brasília, 1975.
- BRASIL – **III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1980/1985).** Brasília, 1984.
- BRASIL – **I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972/1974).** Brasília, 1972.
- BRASIL – **II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975/1979).** Brasília, 1975.
- BRASIL – **III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980/1985).** Brasília, 1980.
- BRASIL – **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República / I PND-NR (1986/1989).** Brasília, 1986.
- BRASIL - **I Plano Nacional de Pós-Graduação. Decreto 76.056, de 30.07.1975, Separata da "Vox Legis" nº 80, de Ago/1975,** Sugestões Literárias S.A., São Paulo, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010.** Brasília: CAPES, 2005.
- BRASIL – **Reforma Universitária, 1968-1969.** Leis, Decretos-Leis, Decretos, Portarias, Pareceres, Resoluções 1968-1969 // Governo Costa e Silva.
- BRASIL – **Reforma Universitária – Expansão do Ensino Superior e Aumento de Recursos para a Educação.** Relatório da Subcomissão Especial do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, Ministério da Fazenda, Ministério da Educação e Cultura, Agosto/1968.

BRASIL – **Reforma Universitária**. Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto 62.937/68 // Governo Costa e Silva, Setembro/1968.

BRASIL – *Livro Verde. Ciência, Tecnologia e Inovação. Desafio para a sociedade brasileira*. Ministério da Ciência e Tecnologia, Academia Brasileira de Ciências, Brasília, Julho/2001.

CAMPBELL, D.T.; STANLEY, J.C. **Experimental and quase-experimental designs for research**. Chicago, 1963.

CASTRO, A.M.G; LIMA, S.M.V; CARVALHO, J.R.P. Planejamento de C&T. Sistemas de Informação. Brasília: **Embrapa**, 1999. p. 16 - 52.

CHEN, H.; ROSSI, Peter. **Evaluating with sense: the theory-driven approach**. Evaluation Review, Newbury Park, n. 7, 1983, p. 283-302.

CHIANCA, T.; MARINO, E.; SCHIESARI, L. **Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. Coleção **Gestão e Sustentabilidade**. São Paulo: I. Fonte/Editora Global, 2001.

CLARK, Alan. **Evaluation Research**. Califórnia: Sage Publication, 1999.

CNPq – Cinquentenário do CNPq. Notícias sobre a Pesquisa no Brasil. **CNPq**, Brasília, 2001.

COUSINS, J.B. & LEITHWOOD, K.A. Current empirical research on evaluation utilization. **Review of Educational Research**, 56, 331-364. 1986.

CRONBACH, Lee J. **Designing evaluations of educational and social programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1963.

CUNNINGHAM, Paul; NEDEVA, Maria. Towards a system of continuous evaluation and monitoring for European co-operation in scientific and technical research (COST). **Research Evaluation** V 8, n. 3, p. 142-154, England, 1999.

ERS STANDARDS COMMITTEE. Evaluation Research Society Standards for program evaluation. In **American Evaluation Association. New Directions for Program Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1983, n. 15, p. 7-18.

FERNANDES, Ana Maria. Possibilidades de Desenvolvimento Científico-Tecnológico no Brasil *in: A Alavanca de Arquimedes-Ciência e Tecnologia na Virada do Século*. Editora Paralelo 15, Brasília, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução ?** Editora Alfa-Omega, São Paulo, 1975.

FOPROP. Fórum Nacional de Pró-Reitores. Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. **XIX Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras**. Goiânia, 2003.

FRANCO, M.E.D.P. Globalização, internacionalização e cooperação interinstitucional. *In: ARROSA, S. (org.). A Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.

- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**, Editora Moraes, São Paulo, 1986.
- FUNDAÇÃO CAPES. *2º Plano Nacional de Pós-Graduação – 1982-1985* in: **INFOCAPES**, abr/jun 1998.
- FUNDAÇÃO CAPES. *3º Plano Nacional de Pós-Graduação – 1986-1989* in: **INFOCAPES**, jul/set 1998.
- FUNDAÇÃO CAPES. Depoimentos. Boletim Informativo da Capes, **INFOCAPES**, Vol. 10, nº. 4, Brasília, 2002.
- FUNDAÇÃO CAPES & FUNADESP. **Legislação e Normas da Pós-Graduação Brasileira**. 2ª edição, Brasília, Out/2002.
- FUNDAÇÃO CAPES. *Capes, 50 Anos*. Depoimentos ao CPDOC/FGV. Organizadores: Marieta de Moraes Ferreira e Regina da Luz Moreira. **FGV/CPDOC/CAPES**, Brasília, 2002.
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Fourth generation evaluation**. Newsbury Park: Sage, 1989.
- HARDY, E.R.. **XIX Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras**. Goiânia, 2003, p.107.
- HENRY, J. **A Revolução Científica e as Origens da Ciência Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 1998.
- JOIN COMMITTEE ON STANDARDS FOR EVALUATION RESEARCH. **Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials**. New York: McGraw-Hill, 1981.
- KING, J.A. Research on Evaluation use and its implications for evaluation research and practice. **Studies in Educational Evaluation**, n. 14, p. 285-299, 1988.
- KATZ, J.S. Scale-Independent Indicators and Research Evaluation. **SPRU Working Papers Series, Science and Technology Policy Research**. Univ. Sussex, 2000
- MARTINS, Carlos Benedito. *A Formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação*, in: **Educação Superior no Brasil**, Capes, Série Estudos, Brasília, Dez/2002.
- MARTINS, Carlos Benedito. Memórias e Objetivos do IV PNPG. Brasília: **CAPES**, 2003
- MARTINS, Ricardo C. de Rezende. *A Pós-Graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90*, in: **Educação Brasileira**, Brasília, 13 (27): 93-119, 2º sem. 1991.
- OECD. ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **The Measurement of Scientific and Technical Activities** (Frascati Manual) Paris: OECD, 1974.
- OLIVEN, Arabela Campos. *História da Educação Superior*, in: **Educação Superior no Brasil**, Capes, Série Estudos, Brasília, Dez/2002.
- PATTON, M.Q. **Utilization-Focused Evaluation**. 2ª ed. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

PEREIRA, M. N. F. et alii. Bases de Dados na economia do conhecimento: a questão da qualidade. **Ciência da Informação**, v. 28, n.2, 1999.

ROESSNER, David. Quantitative and qualitative methods and measures in the evaluation of research. **Research Evaluation**. England: v. 8, n. 2, p. 125-132, 2000.

ROSSI, Peter; FREEMAN, Howard. **Evaluation: a systematic approach**. 5ed. Newbury Park: Sage, 1993, p.488.

SAENZ, T. W., SOUZA-PAULA, M. C. Considerações sobre indicadores de inovação para América Latina. **Interciência**. v. 27, n. 8, agosto, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. **A Formação da Comunidade Científica no Brasil**, FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos & Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon *O Ensino Superior no Brasil: a busca de alternativas*. Preparado para apresentação no VII Fórum Nacional, Instituto Nacional de Altos Estudos, Rio de Janeiro, 15.05.1996. Publica em João Paulo dos Reis Velloso (Coord.), *O Real Crescimento e as Reformas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph, GAGNE, Robert. (eds). **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967, p. 39-83

SCRIVEN, Michael. Goal-free evaluation. In HOUSE, E.R. (ed.), **School Evaluation: the politics and process**. Berkeley: McCutchen, 1973, p. 319-328.

SCRIVEN, Michael. **An introduction to meta-evaluation**. Educational Product Report, n. 2, p. 36-38, 1969.

SHADISH, William; COOK, Thomas, LEVITON, Laura. **Foundations of program evaluation: theories of practice**. California: Sage, 1995, 529 p.

SMITH, N.L. Varieties of Investigative Evaluation. **New Directions for Program Evaluation**. N. 56. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SOBRAL, Fernanda. O Planejamento da Pós-Graduação Brasileira. Brasília, **CAPES**, 2003.

SOUZA-PAULA, M. C. & GAMA ALVES, I. T. **A Cooperação Internacional em C&T: Aspectos Gerais**. Documento I, MCT, Brasília, set, 2001.

SOUZA-PAULA, M.C. **Cooperação em C&T no Mercosul – Fase II Síntese Geral**. MCT/OEA. Abipti, Brasília, 1998

SPAGNOLO, F.; CARVALHO, A.O. Vinte anos de avaliação da pós-graduação no Brasil: a experiência da CAPES. Brasília. **CAPES**, 1995.

STUFFLEBEAM D.L. **Educational evaluation and decision-making**. Ithaca, Illinois: Publishers, 1971.

SZMRECSANYI, T. Avaliação em Ciência e Tecnologia: necessidades, critérios e procedimentos. **Revista de Administração**, v.22, n. 4, p. 84-85, 1987.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VELHO, L. Avaliação Acadêmica.: a hora e a vez do baixo clero. **Ciência e Cultura**, v. 41, n. 1, p. 957-968, Brasília, 1989.

VELHO, L. Estratégias para um Sistema de Indicadores de C&T no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, n. 13, dezembro, 2001, Brasília.

VELLOSO, Jacques & VELHO, Léa. *Quanto Valem as Bolsas? Mestrando e Doutorandos no País*. In: **INFOCAPES**, Vol. 5, nº 2, Brasília, Abr/Jun 1997.

VERDUNG, Evert. Modelos de evaluación. **Revista de Servicios Sociales y Política Social**. Madrid, 2º trim. 1993.

WEISS, Carol. **Evaluation research: methods of assessing program effectiveness**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972.

WEISS, J.M.G. **Ciência e Tecnologia no Contexto da Globalização: tendências internacionais**. Brasília, MCT, 1995.

WILLIAMS, L.P. History of Science. Disponível em WWW.britannica.com

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YAMAMOTO, Oswaldo; MENANDRO, Paulo. A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia. **Temas em Debate da SBP**. Vol. 12, nº. 1, 82-91, 2004.

ZAGOTTIS, Décio Leal de. **Inserção Competitiva, Universidade e Sociedade**. In: Fórum Brasil, 1995: prioridade à educação: um salto de qualidade. Rio de Janeiro, IPEA. DIPES, 1994.

Anexo A – Relação de projetos apoiados pelo PQI

Relação de projetos apoiados pelo PQI

	IES	IES	
	ORIGEM	COOPER.	TÍTULO DO PROJETO
1	UFPA	UFV INPE	Formação de Recursos Humanos com Vistas à Consolidação de Pesquisa Micrometeorológica de Ecossistemas do Departamento de Meteorologia da UFPA
2	UFPA	FIOCRUZ	Integração e Pesquisa do Ensino em Patologia Infecciosa Parasitária
3	UFPA	UFBA UFRGS	Projeto: Música no Pará
4	UFPA	UFRN PUC/SP UFSCar	Programa de Qualificação Institucional do Corpo Docente e de Fortalecimento da Pesquisa e da Produção do Conhecimento na Área de Educação
5	UEPA	UFBA UFRGS	Projeto: Música no Pará
6	UEPA	FIOCRUZ	Patologia Infecciosa e Parasitária
7	UEPA	PUC/SP	Doutorado em Psicologia Clínica entre a UEPA e a PUC/SP
8	UFAC	UFSC USP/RP	Pesquisando e Fazendo Saúde: Projeto de Cooperação Interinstitucional entre a UFAC e a UFSC/Escola de Enfermagem Ribeirão Preto - USP
9	UFAC	UFV UNICAMP	Projeto de Qualificação de Docentes e Pesquisadores em Economia Aplicada, Teórica e Engenharia da Produção
10	UFAM	UFPE UFMG	A Comunicação sem Fio como Ferramenta de Desenvolvimento da Região Amazônica
11	UFAM	USP/SC UNB	Novas Tecnologias para o Desenvolvimento e Aprimoramento Energético Sustentável da Amazônia Ocidental
12	UFAM	USP UFSC	Projeto de Capacitação Docente dos Cursos de Geologia e Engenharia da Universidade Federal do Amazonas - AM
13	UFRR	UFRPE UFPB/J.P.	Ecologia e Potencial dos Recursos Vegetais do Estado de Roraima
14	UFRR	UNB	Desempenho de Materiais Alternativos e Convencionais Aplicados na Indústria Civil com Ênfase nas Questões Ambientais
15	UFRR	UFV	Prospecção Genética e Melhoramento de Fruteiras Adaptadas às Condições Edofoclimáticas de Roraima
16	UFRR	UFSCar	Implantação de Laboratório de Física Teórica: Grupos de Mecânica Estatística e Semicondutores
17	UFRR	UNB UFRN	Organização do Trabalho Pedagógico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Roraima

	ES	IES	
	ORIGEM	COOPER.	TÍTULO DO PROJETO
18	UFRR	USP UFPA	Produção do Espaço e Impactos Ambientais no Estado de Roraima
19	UFRR	UFPE	Projeto Institucional de Capacitação Docente em Ciência Política
20	UNIR	USP	Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano
21	UFT	UFV UFLA ESALQ	Desenvolvimento de Sistema de Manejo Sustentáveis em Solo sob Cerrado na Região Sul do TO
22	UNIFAP	UFPA	Estudos Sócio-Econômicos, Ambientais e Jurídicos no Contexto da Sustentabilidade do Desenvolvimento do Estado do Amapá nos Contrastes de suas Fronteiras Amazônico-Guianense
23	UNIFAP	UFRJ	Qualificação Institucional de Professores de Educação Artística
24	UFMA	UFMG UNB	Produção, Gestão, Organização e Utilização da Informação
25	UFMA	UFPA	Investigação Química, Farmacológica de Produtos do Norte e Nordeste Brasileiro
26	UFMA	UFRN	Câncer de Boca: Correlações Clínico-Patológicas
27	UFMA	USP	Intergrade
28	UFMA	USP	Soluções Alternativas às Técnicas e Materiais Odontológicos
29	UFMA	UFRN UFC	Programa de Cooperação entre os Programas de PG em Educação
30	UFMA	UFRJ USP	Projeto de Qualificação Institucional em Geografia - UFMA/UFRJ/USP
31	UFMA	PUC/SP	Filosofia: História, Fundamento e Lógica
32	UFMA	UFPE	Projetos de Cooperação em Pesquisa e Pós-Graduação em História do Norte e Nordeste do Brasil
33	UPE	UFC	Práticas e Políticas da Saúde
34	UPE	USP	Estudos Avançados na Área de Biodinâmica do Movimento Humano
35	UFPI	UFAM	Cooperação e Pós-Graduação em Políticas Públicas
36	UFPI	UFRJ	Doutorado em Enfermagem
37	UFPI	UFC UFRN	Formação de Doutores na Área de Educação
38	UFPI	UNICAMP	Projeto de Cooperação em Doutorado em Ciências Sociais - UFPI/Unicamp
39	UESPI	PUC/RS	Projeto para a Qualificação de Doutores na Área de Letras e Linguística
40	UECE	UERJ	PQI UECE/UERJ/CAPES para Doutorado em Saúde Pública
41	UECE	UFRJ	PQI UECE/UFRJ/CAPES para Doutorado em História
42	UECE	UFMG	PQI UECE/UFMG/CAPES para Doutorado em Estudos da Linguagem
43	UECE	UFC	PQI UECE/UFC/CAPES para Doutorado em Educação

	IES	ES	
	ORIGEM	COOPER.	TÍTULO DO PROJETO
44	UFC	UFBA USP UERJ FIOCRUZ	Epidemiologia e Avaliação em Saúde
45	UFC	USP/RP	Avaliação da Viabilidade Neuronal por Métodos de Ressonância Magnética Quantitativa
46	UFC	UFPB/J.P. USP	Projeto de Cooperação do Departamento de Letras Estrangeiras e de Letras Vernáculas
47	URCA	UFC	Formação de Doutores na Área de Educação nas Sub-Áreas: Avaliação, Currículo, Movimentos Sociais, Trabalho, Desenvolvimento e Linguagem para Criação de Programa de Pós-Graduação da URCA
48	CEFET-CE	UFPB	Engenharia de Materiais Aplicados à Automação
49	CEFET-CE	USP/SC	Programa de Qualificação Institucional em Energia, Meio Ambiente, Resíduos e Conforto Ambiental
50	UFRN	UFPE	Projeto de Cooperação entre a UFRN e a UFPE
51	UFRN	UFRGS	Concepção dos Sistemas Interligados
52	UFRN	UFPE UFPB	Estudos em Teoria da Literatura e Língua Portuguesa
53	UFRN	UNB USP	Cooperação e Qualificação em Psicologia
54	UFRN	USP UFBA	Teatro, Espetacularidade e Ensino
55	UFPB	USP	PQI do DLEM/UFPB e Projeto Específico de Qualificação para Doutorado da Professora Cléia Barqueta
56	UFPB	UFRN UFC	Projeto de Qualificação Institucional do Departamento de Metodologia da Educação Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB
57	UEPB	UFPE	Projeto de Cooperação para Formação de Professores e Desenvolvimento de Pesquisas em Sociologia
58	UEPB	UFPB/J.P.	Estudos da Atividade Química e Farmacológica de Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos
59	UFCG	UFPB/J.P.	Programa de Qualificação Institucional: Convênio entre o Programa de Pós-Graduação da UFPB com a UFCG
60	UFCG	FIOCRUZ UFPB/J.P.	Projeto de Capacitação Docente e Intercâmbio Institucional de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Campina Grande
61	UFPE	UFBA	Desenvolvimento Regional das Organizações Familiares e de Inovações em Políticas Públicas: Cumprindo o Papel Social da Ciência
62	UFRPE	UFMG UFSM	Instalação de Laboratório de Fisiologia e Cirurgia Experimental no Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal
63	UFRPE	UFRRJ	Qualificação Profissional em Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural Sustentável
64	UFAL	UFRJ	Gestão e Modelagem Hidrologia

	IES ORIGEM	IES COOPER.	TÍTULO DO PROJETO
65	UFAL	UFPE	Cooperação entre a UFAL e a UFPE
66	UFS	UFBA UFRN	Prática Pedagógica, Currículo, Formação e Profissionalização Docente
67	UFS	UNICAMP UFPR	Programa Institucional de Capacitação Docente do Departamento de Economia
68	UFS	UFAL UFPA USP	Interação dos Centros de Ciências Exatas e Técnicas e Ciências da Saúde
69	UFS	PUC/SP UNB	Serviço Social, Políticas e Movimentos Sociais
70	UFBA	UFPE USP UNIFESP	Qualificação do Professor para a Docência em Nutrição
71	UFBA	UEFS FIOCRUZ	Capacitação Docente para o Programa de PG do Instituto de Biologia da UFBA
72	UFBA	UFRJ USP/RP UFSC	Capacitação docente e Pesquisa na Área de Enfermagem
73	UFBA	PUC/SP	Programa Conjunto de Estudos do Corpo e Cultura para Capacitação de Docentes da Escola de Dança da UFBA
74	UESC	UNICAMP	PQI na Área de Genômica Funcional
75	UNEB	USP	Produção e Leitura do Objeto do Design
76	UNEB	UFPE	Formação na Área de História Social
77	UNEB	UFRN USP UFRGS	Promebeba - Redememo
78	UESB	UFSC	Perfil da Família que Cuida de Idosos
79	UESB	UFRJ UFBA	Estudos Avançados em Cinética Química
80	UESB	UFSCAR PUC/SP	A Educação e a Cultura no Sudoeste Baiano
81	UFES	PUC/SP UFRJ UFF	Qualificação docente em Comunicação e Artes
82	UFES	UFSC	Projeto de Cooperação Institucional para Formação de Professores em Nível de Doutorado

	ES	IES	
	ORIGEM	COOPER.	TÍTULO DO PROJETO
83	UFES	UFMG UFSC	Projeto de Cooperação Interinstitucional para o Fortalecimento do Ensino e da Pesquisa do Centro Pedagógico e para a Formação de Professores em Nível de Doutorado
84	UFV	UFMG	Projeto de Cooperação em Ensino e Pesquisa entre a UFMG e a UFV, na área de Clínica Veterinária - Formação de Doutores e Aperfeiçoamento de Métodos de Diagnóstico Clínico
85	UFV	UFSC UNB	Projeto de Cooperação Interinstitucional para Formação de Professores
86	UFMG	UFSC USP/RP	Programa de Cooperação entre UFMT/UFSC/USP-RP para Qualificação da Escola de Enfermagem da UFMG
87	UFLA	UFMG UNICAMP UFPE ITA	Desenvolvimento e Análise de Metodologias e Técnica de Otimização e Automação Inteligente, com Ênfase de Aplicação nas Áreas de Bio-informática, Ciências Agrárias e Sistemas Distribuídos Melhoria da Qualidade de Softwares para a Indústria Brasileira de Softwares Brasileiros
88	UFLA	UFSCAR UFRRJ	Qualificação Profissional do Dae: uma Proposta Integrada para o Presente e o Futuro
89	UFJF	UFMG	Imunologia, Doenças Infecto-Parasitárias
90	UFJF	UERJ	Cooperação em Saúde Coletiva
91	UFJF	UFF	Qualificação Docente em Educação no Campo Político do Trabalho-Educação
92	UFJF	UFRJ	Serviço Social, Política Social e Cidadania
93	UFJF	UFMG UFF USP PUC/RS	Estudos Regionais e Locais
94	UFJF	UFMG UFRJ	Projeto de Qualificação do Departamento de Matemática da UFJF
95	UFU	UNI-RIO UNICAMP	Teatro, Cultura Popular e Ensino: Projeto de Consolidação do Núcleo de Criação e Pesquisa Teatral (Tribo) do Departamento de Música e Artes Cênicas da Faculdade de Artes Filosofia e Ciências Sociais da UFU
96	UFU	UNICAMP UNICAMP UFRGS	Projeto de Capacitação Docente e de Consolidação do Núcleo de Pesquisa em Ensino em Artes (Nupea) e Núcleo de Pesquisa em Poéticas Visuais (Nupav) do Departamento de Artes Plásticas da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da UFU
97	UFU	UNICAMP UFRGS	Projeto de Expansão Integrada da Pesquisa em Música do Departamento de Música e Artes Cênicas (Demac) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
98	UFU	UNICAMP	Projeto de Consolidação do Núcleo de Práticas Interpretativas em Música
99	UNIFAL	UNICAMP	Análise Química de Fármacos
100	UNIFAL	USP/RP	Enfermagem na Sistematização da Assistência

	IES	ES	
	ORIGEM	COOPER.	TÍTULO DO PROJETO
101	UFSJ	UNESP/USP USP	Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Fundamentos da Prática
102	UFSJ	UFMG	Literatura e Outros Discursos: Construção de Memória e Identidade Cultural
103	UFSJ	UERJ UFMG PUC/SP	Programa de Capacitação dos Docentes do Departamento das Psicologia da Universidade Federal de São João Del Rei
104	FAMERP	USP/RP	Programa Institucional de Qualificação Docente do Curso de Graduação de Enfermagem da Famerp.
105	UFRRJ	UFRJ USP	Programa de Capacitação Docente do Departamento de Geociências
106	UFPR	UFRJ UEL UEM	Capacitação Docente e Incentivo à Pesquisa Interdisciplinar para Criação de Curso/Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal do Campus Palotina
107	UEL	UNESP/PP USP INPE	Dinâmica Sócio-Espacial e Análise Ambiental em Escala Local e Regional
108	UEL	USP UFSC PUC/SP UFMG	Desenvolvimento em Linguística Aplicada
109	UEL	UFSC	Projeto Gerar
110	UEL	UNICAMP	Projeto Bellatrix - Consolidação do Grupo de Pesquisa de Redes de Computadores e Comunicação de Dados Dc/UEL
111	UEM	USP USP/RP	Assistência Farmacêutica como Instrumento de Atenção à Saúde
112	UEM	UNESP/BOT	Determinação da Variabilidade Interanual do Atlântico Sudoeste e do Pacífico Equatorial Associada à Precipitação na Região Sul do Brasil
113	UEPG	UNESP/BOT	Métodos Quantitativos Aplicados à Gestão Agroindustrial
114	UEPG	UFSC	Projeto de Cooperação Textualidades Contemporâneas
115	UNICENTRO	UNICAMP	Saúde e Cultura Corporal da Criança e do Adolescente
116	CEFET-PR	UFPR	Sustentabilidade e Agrossistemas
117	CEFET-PR	UFSC	Qualificação de Docentes do CEFET/PR para Viabilizar Futura Estruturação e Abertura de Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Engenharia de Produção
118	UFPEL	UFRGS	Programa Conjunto de Pesquisa e Pós-Graduação em Medicina Veterinária
119	UNIOESTE	USP/ESALQ	Agronegócio e Desenvolvimento Regional
120	UNIOESTE	UNICAMP	Educação e a Formulação de Subsídios, Estudos e Avaliação em Políticas Sociais: uma Contribuição para o Desenvolvimento Regional

	IES	IES	TÍTULO DO PROJETO
	ORIGEM	COOPER.	
121	UNIOESTE	UFSC UFRGS	Estudo da Ruptura de Concretos Reforçados com Armadura e com Fibras
122	UFSC	UFRGS	Cooperação Institucional entre UFSC e UFRGS para Formação de Professores e Técnicos em Nível de Doutorado
123	UFSC	USP UNICAMP	O Incremento da Pesquisa sobre o Indivíduo no Processo de Viver do Ser Humano
124	UFRGS	UFSC UFMG	Projeto do Departamento de Engenharia Elétrica
125	UFRGS	USP/RP USP/RP UNIFESP	Projeto de Cooperação em Pesquisa e Pós-Graduação
126	UFPEL	UFRGS UNISINOS UFSC PUC/RS	Pensando e Fazendo Educação
127	UFPEL	UFBA UFRGS	Programa Conjunto de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
128	UFPEL	UFSC	Projeto de Cooperação para Doutorado em Enfermagem
129	UFSM	UFRJ UFSC	Qualificação dos Programas do Departamento de Enfermagem da UFSM
130	UFSM	UNB	Capacitação Docente para Qualificação dos Programas de Ensino, de Extensão e do Núcleo de Pesquisa em Fisioterapia do Departamento de Fisioterapia e Reabilitação do Centro de Ciências da Saúde da UFSM
131	UFSM	UFBA UFMG USP	Qualificação da Pós-Graduação, Pesquisa e Docência do Departamento de Ciências Administrativas do Centro de Ciências Sociais da UFSM
132	FURG	UFSC	Projeto de Cooperação em Pesquisa e Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde
133	FURG	UFMG UNICAMP	Projeto de Cooperação Institucional em Pesquisa e Pós-Graduação em Letras da FURG
134	FURG	UFRGS UFSC	Cooperação Interinstitucional para Consolidação de Pesquisa e Pós-Graduação em Computação Aplicada à Tecnologia Oceanográfica na FURG
135	UFMT	USP PUC/RS	Cooperação Acadêmica para Qualificação Docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
136	UFMT	PUC/SP USP UNICAMP	Formação e Qualificação de Docentes e Pesquisadores para a Linha de Pesquisa em Educação e Psicologia
137	UFMT	UFMA	Cooperação Acadêmica entre UFMT/UFMA para Qualificação Docente do Departamento de Serviço Social

	IES ORIGEM	IES COOPER.	TÍTULO DO PROJETO
138	UFMT	FIOCRUZ USP	Consolidação da Saúde Coletiva
139	UFMT	UFRJ	Transporte e Desenvolvimento Sustentado
140	UFMT	PUC/SP	Qualificação Docente para Linha de Pesquisa em Ensino de Ciências Matemáticas
141	UFMT	UNICAMP USP	Capacitação Docente do Curso de Nutrição da UFMT
142	UFG	UNICAMP	Implicações da Noção de Sujeito nos Estudos sobre a Discursividade
143	UFG	UNB PUC/SP UNB	Qualificação Docente em Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Política
144	UEMS	JEM UNESP/JAB	Programa de Capacitação do Corpo Docente dos Cursos de Ciências Agrárias da Unidade de Ensino de Aquidauana - UEMS
145	UNEMAT	UFRJ INPA UFU	Avaliação do Impacto de Substâncias Tóxicas Local sobre os Ecossistemas e seus Habitantes
146	UNEMAT	UFRGS	Projeto de Cooperação da Faculdade de Educação com a UFRGS
147	UNEMAT	UNICAMP	Programa de Qualificação de Docentes do Instituto de Linguagem - Lingüística
148	UNEMAT	USP	Estudos Comparados de Língua Portuguesa UNEMAT/USP/CAPES
149	UNEMAT	UFRJ	Estudos Sócio-Geográficos e Ambiental em Cáceres - MT
150	UNEMAT	USP/RP UFMT UNESP/RC UFG UNB	Recursos Florísticos, Faunísticos e Etnoconhecimento em Diferentes Biomas Mato-Grossenses

Total de projetos ativos:150

Total de IES Origem: 53

Total de IES Cooperantes: 48

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

Categoria do respondente:

- Técnico da IES
- Técnico da CAPES
- Professor/pesquisador
- Pró-Reitor

Questões:

1) Você participou da implementação do PQI, em 2002, na sua instituição?

- Sim não

2) Na sua opinião, os objetivos do PQI estão bem definidos?

- sim não

3) Você considera que as normas do PQI estão claras?

- sim não

4) No seu entendimento, os instrumentos utilizados no PQI são adequados?

- sim não

5) Você acredita que exista um processo de acompanhamento e avaliação do PQI?

- sim não

6) Na sua opinião, o programa PQI necessita ser reformulado?

- sim não

7) Você acredita que há necessidade da CAPES promover um treinamento prévio sobre as regras do PQI?

- sim não

8) Na sua opinião, o quantitativo de técnicos da CAPES que atuam no PQI é suficiente para atender às instituições?

- sim não

9) No seu ponto de vista quais os principais fatores que dificultaram a implementação do PQI?

10) Destaque, quais os principais pontos positivos do PQI.

ANEXO C - ROTEIRO ENTREVISTA/DEPOIMENTO

Observação:

A entrevistadora se compromete a divulgar o nome do entrevistado **somente se devidamente autorizada**. Solicita permissão para gravar os pontos mais relevantes da entrevista, e esclarece que os aspectos a serem abordados referem-se à gestão e à dimensão operacional do programa PQI.

1) Identificação do entrevistado

2) De maneira breve dê sua opinião sobre o programa PQI, nos seguintes pontos:

- . Como foi a implementação?
- . Houve melhorias no seu departamento?
- . Quais as dificuldades encontradas no PQI?
- . Quais os aspectos positivos do Programa?