



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Lingüística**

**O Discurso da Capes para a Avaliação dos
Programas de Pós-Graduação: da
(Des)fragmentação à Comunicação em Rede**

Eliane Ferreira de Sousa

**BRASÍLIA
2008**

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Lingüística

O Discurso da Capes para a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação: da (Des)fragmentação à Comunicação em Rede

Eliane Ferreira de Sousa

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josenia Antunes Vieira

Brasília
2008

**O Discurso da Capes para a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação:
da (Des)fragmentação à Comunicação em Rede**

Eliane Ferreira de Sousa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Lingüística, defendida e _____ em 3 de março de 2008 pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Josenia Antunes Vieira - UnB
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Maria Christina Diniz Leal - UnB
(Membro efetivo)

Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo - UnB
(Membro efetivo)

Prof. Dr. José Vieira de Sousa - UnB
(Membro efetivo)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - UnB
(Membro efetivo)

Prof.^a Dr.^a Joana da Silva Ormundo - UNIP
(Membro suplente)

A todos aqueles que lutam para compartilhar o conhecimento e melhorar o mundo em que vivem; a todos aqueles que entendem que o conhecimento é sempre um dever; enfim, a todos aqueles que se inspiram em Deus, Fonte Maior de todo o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela criação.

À professora Josenia, pelo incentivo, pela orientação e pela amizade.

Aos professores da Banca, pela contribuição acadêmica e pela disposição.

À família, pela ausência e pelo apoio.

RESUMO

Esta tese investiga como o discurso da Capes para a avaliação de programas de pós-graduação, partindo de um modelo fragmentado, (re)constrói-se em uma rede social de comunicação. O objetivo é mostrar a reconstrução desse discurso e a discussão acerca da identidade institucional da Capes por meio de um estudo de caso (o Programa de Qualificação Institucional – PQI), tomando como parâmetro a Teoria Social do Discurso e a Teoria Sistêmica em uma perspectiva transdisciplinar. O referencial teórico para a análise discursiva baseou-se nos estudos de Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1995a, 1995b, 1999, 2001a, 2001b, 2003, 2006), por intermédio da aplicação de categorias lingüísticas como ideologia, hegemonia, intertextualidade, interdiscursividade entre outras. Já os estudos sobre sistemas foram respaldados nos trabalhos de Luhmann (1980, 1983, 1985, 1995, 1996a, 1996b, 2005). Outros autores também serviram de orientação para o objeto investigado: van Leeuwen (1997); Giddens (1991a, 1991b); Bourdieu (1993, 1998, 2005); Hall (2004, 2006); Lopes (2002); Woodward (1997); Wodak (2000); Arendt (1997); Habermas (1984, 1990, 1997, 2003, 2004); Bakhtin (1988, 1997); Bazerman (2006a, 2006b); Swales (1990, 2004); Foucault (2000, 2002a, 2002b); Althusser (1974); Thompson (1995); van Dijk (1993, 1995, 1997, 1998); Gramsci (1974); Eagleton (1997); Warat (1994); Ianni (1997); Godoy (2004); Castells (1999, 2003, 2004); Bauman (2001); Bhaba (2004); Lévy (1993, 1996); Morin (2000a, 2000b, 2001), Vieira (2004, 2005, 2007). A metodologia foi orientada pela pesquisa qualitativa (BAUER & GASKEL, 2002; WORTHEN *et. al.*, 2004; THOMAS, 1993; CAMERON, 1995, 1992; IVANIC, 1994; BARBIER, 2004), que ofereceu as orientações necessárias para a seleção do *corpus*, que se pautou especificamente em documentos institucionais produzidos em eventos discursivos no âmbito da Capes. Buscou-se investigar na análise: (a) se as categorias de análise da Teoria Social do Discurso usadas oferecem elementos que ajudam a revelar, a (des)fragmentar e a construir o discurso da Capes; (b) se o Programa de Qualificação Institucional da Capes, como estudo de caso, constitui um modelo sistêmico de tentativa de construção de uma identidade institucional; (c) se é possível encontrar na avaliação do discurso da Capes elementos para a consolidação de um sistema avaliativo capaz de se comunicar em rede com outros sistemas sociais em uma perspectiva transdisciplinar. Os resultados apontaram o seguinte: (a) que o processo de análise torna-se legítimo pela investigação das relações lingüísticas dos eventos discursivos e dos seus modos de representação; (b) que o processo de construção de uma identidade institucional decorre da integração entre os sistemas; (c) que a transdisciplinaridade é o elo entre teorias e ciências. A conclusão a que se chegou é a de que o discurso da Capes para a avaliação de programas de pós-graduação reconstrói-se em uma rede social de comunicação pela inserção de práticas discursivas e pela troca de informações entre os sistemas.

Palavras-chave: (des)fragmentação, rede, complexidade, reflexividade, avaliação, discurso, sistema, identidade, transdisciplinaridade, recontextualização.

ABSTRACT

This study investigates how the discourse of Capes in evaluating post-graduation programme - which originates from a fragmented model - rebuilds itself in a net of social communication. It aims at showing discourse reconstruction and the discussion of Capes institutional identity by means of a case study based on an Institutional Qualification Programme (Programa de Qualificação Institucional -PQI), having as its parameter the Social Discourse Theory and the Systemic Theory in an interdisciplinary perspective. The core reference of critical discourse analysis can be traced back to the study of Norman Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1995a, 1995b, 1999, 2001a, 2001b, 2003, 2006) by means of applying linguistic categories such as ideology, hegemony, intertextuality, interdiscursivity *et al.* The study on systems was based on the work of Luhmann (1980, 1983, 1985, 1995, 1996a, 1996b, 2005). Other authors were also part of this investigation: van Leeuwen (1997); Giddens (1991a, 1991b); Bourdieu (1993, 1998, 2005); Hall (2004, 2006); Lopes (2002); Woodward (1997); Wodak (2000); Arendt (1997); Habermas (1984, 1990, 1997, 2003, 2004); Bakhtin (1988, 1997); Bazerman (2006a, 2006b); Swales (1990, 2004); Foucault (2000, 2002a, 2002b); Althusser (1974); Thompson (1995); van Dijk (1993, 1995, 1997, 1998); Gramsci (1974); Eagleton (1997); Warat (1994); Ianni (1997); Godoy (2004); Castells (1999, 2003, 2004); Bauman (2001); Bhaba (2004); Lévy (1993, 1996); Morin (2000a, 2000b, 2001), Vieira (2004, 2005, 2007). The methodology was developed by means of qualitative research (BAUER & GASKEL, 2002; WORTHEN *et. al.*, 2004; THOMAS, 1993; CAMERON, 1995, 1992; IVANIC, 1994; BARBIER, 2004) which offered the necessary guidance to the selection of the corpus, compiled specifically with institutional documents produced in social events within Capes. The analysis aims at investigating: (a) if the categories of analysis of The Social Discourse Theory, used within this research, offered elements which would help disclose, de-fragment and build the discourse of Capes; (b) if the institutional qualification program of Capes, as a study case, constitutes a systemic model attempt of building an institutional identity; (c) if it is possible to find in the discourse analysis of Capes elements which consolidate an evaluating system capable of networking with other social systems in an interdisciplinary perspective. The following results were noticed: (a) the discourse analysis becomes authentic through the investigation of linguistic relations of social events and its representation forms; (b) the process of building an institutional identity is the result of an integration among systems; (c) transdisciplinarity is a link among theories and sciences. It was possible to conclude that the discourse of Capes to evaluating the post-graduation programmes rebuilds in a social network through the insertion of discourse practices and by the exchange of information among systems.

Key words: de-fragmentation, net, complexity, reflectivity, evaluation, discourse, systems, identity, transdisciplinarity, re-contextualization.

LISTA DE QUADROS

1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional.....	54
2 – O enquadre para a ADC de Chouliaraki & Fairclough.....	55
3 – Tipos de relações textuais.....	56

LISTA DE FIGURAS

1 – Concepção tridimensional do discurso.....	53
-----------------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

1 – Execução das missões de trabalho.....	104
2 – Percentual de bolsas por região – 2005.....	106
3 – Relação das instituições de Ensino Superior participantes na condição de origem.....	107
4 – Relação das instituições de Ensino Superior participantes na condição de cooperante.....	107
5 – Tipo de relação entre as instituições participantes do PQI.....	142
6 – Atividades realizadas pelas instituições de origem com a participação das instituições cooperantes.....	145
7 – Acompanhamento das missões de estudo e de trabalho.....	148

LISTA DE TABELAS

1 – Avaliação Trienal 2007.....	32
2 – PQI – Número de bolsas utilizadas por região – 2005.....	106
3 – Recursos utilizados por região – 2005.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1	
CAPES: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	21
1.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE PROGRAMAS DA CAPES.....	31
1.2 A SITUAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL.....	33
1.2.1 O Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2005-2010).....	34
1.3 A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA CAPES.....	35
CAPÍTULO 2	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: NOS CAMINHOS DA SOCIEDADE EM REDE.....	37
2.1 NA TRILHA DA COMUNICAÇÃO EM REDE.....	37
2.2 A CAMINHO DA COMPLEXIDADE: A SOCIEDADE EM REDE.....	39
2.3 COMUNICAÇÃO EM REDE: PERSPECTIVAS PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	40
2.4 A EMERGÊNCIA EM SITUAR A PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE EM REDE.....	43
2.5 O CARÁTER DA AVALIAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE: ESFERA PÚBLICA <i>VERSUS</i> ESFERA PRIVADA.....	46
CAPÍTULO 3	
TEORIA SOCIAL DO DISCURSO: PARA UMA TEORIA ALÉM DA LINGUAGEM.....	50
3.1 SITUANDO A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO NA PESQUISA.....	52
3.2 A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E O REDIMENSIONAMENTO DO MODELO TRIDIMENSIONAL.....	53
3.3 A QUESTÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	58
3.4 O TRIPÉ DO DISCURSO: LINGUAGEM, PODER E IDEOLOGIA.....	59
3.5 O DISCURSO HEGEMÔNICO.....	64

3.6 O PAPEL DOS SUJEITOS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL.....	70
3.7 DISCURSO E DIALOGICIDADE.....	75
3.8 EM BUSCA DE UMA CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA.....	76
3.9 A DIMENSÃO SOCIAL DOS SUJEITOS.....	77
3.10 O ELO ENTRE A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E A TEORIA SISTÊMICA DE NIKLAS LUHMANN.....	78
3.11 PENSANDO A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COMO UM SISTEMA: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DA TEORIA SOCIAL DO DISCURSO.....	83
3.12 O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA SISTÊMICA DE NIKLAS LUHMANN E A PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR.....	87

CAPÍTULO 4

NOS CAMINHOS DA METODOLOGIA: A DESCRIÇÃO DA PESQUISA.....	92
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	92
4.2 A ETNOGRAFIA CRÍTICA.....	93
4.3 A PESQUISA FORTALECEDORA.....	94
4.4 A PESQUISA COLABORATIVA.....	96
4.5 A PESQUISA-AÇÃO.....	97
4.6 O MÉTODO DO ESTUDO DE CASO.....	99
4.7 AS PERGUNTAS NORTEADORAS DA PESQUISA.....	101
4.8 A TESE DA PESQUISA.....	102
4.9 SITUANDO A PESQUISADORA E A PESQUISA.....	102
4.10 O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL – PQI: UM ESTUDO DE CASO.....	103
4.10.1 O contexto da pesquisa.....	108
4.10.2 Os sujeitos da pesquisa.....	110
4.10.3 A avaliação do PQI.....	111
4.10.4 Os instrumentos metodológicos da pesquisa.....	112
4.10.4.1 Pesquisa <i>ex ante</i>	112
4.10.4.1.1 <i>Relatórios anuais de atividades.....</i>	113

4.10.4.1.2 Exame de documentos institucionais.....	113
4.10.4.1.3 Questionário de avaliação.....	114
4.10.4.1.4 Entrevistas.....	115
4.10.4.2 Pesquisa ex post.....	115
4.10.4.2.1 O Seminário Nacional de Avaliação do PQI.....	116
4.10.4.2.2 O Relatório Final de Avaliação do PQI.....	117
4.11 ORIENTAÇÕES PARA A ANÁLISE DISCURSIVA.....	118
4.11.1 A orientação pela intertextualidade.....	120
4.11.2 A orientação pela interdiscursividade.....	121
4.11.3 A orientação pela Semântica.....	122
4.11.4 A orientação pela Pragmática.....	123
4.11.5 A orientação pela metaforização.....	125
4.11.6 A orientação pela Teoria Sistêmica.....	126
4.11.7 A orientação pela transdisciplinaridade.....	128

CAPÍTULO 5

NOS CAMINHOS DA ANÁLISE: O PROCESSO DA DESCOBERTA.....	130
5.1 O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL COMO UM MODELO DE SUBSISTEMA NO SISTEMA DA PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL: EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS.....	132
5.2 CULTURA INSTITUCIONAL E COMUNICAÇÃO EM REDE: UMA VISÃO INTERDISCURSIVA E INTERTEXTUAL DA TEORIA LUHMANNIANA.....	135
5.3 A INFLUÊNCIA DO PQI NA FORMAÇÃO DE REDES COMUNICACIONAIS: REPENSANDO A REENGENHARIA DOS SISTEMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR.....	140
5.4 SUPERANDO A RACIONALIDADE TÉCNICA POR MEIO DE UMA SEMÂNTICA DE INTEGRAÇÃO: COOPERAÇÃO E PARCERIAS NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL.....	143
5.5 RELAÇÕES CLIENTELÍSTICAS E HOMOGENEIZAÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS: UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA.....	147

5.6 CULTURA LOCAL E DIFERENÇAS REGIONAIS: AS METÁFORAS DA LOCALIZAÇÃO.....	151
5.7 FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL: AS METÁFORAS DA TRANSPARÊNCIA.....	155
5.8 O MODELO SISTÊMICO NA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NO SISTEMA SOCIAL.....	162
5.9 PQI: SÍNTESE DA CONCLUSÃO DO RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO.....	167
CONCLUSÃO.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	185
ANEXOS	196
1 Carta da Transdisciplinaridade.....	197
2 Questionário de Avaliação do PQI.....	203
3 Seminário Nacional de Avaliação do PQI – Transcrição – 1º dia.....	212
4 Relatório Final de Avaliação do PQI.....	264

O discurso constitui uma parte intrínseca da sociedade e participa de todas as suas injustiças assim como das lutas que se empreendem contra elas. Os analistas críticos do discurso não se limitam a observar tais vínculos entre o discurso e as estruturas sociais, mas se propõem a ser agentes da mudança, e o fazem como expressão de solidariedade para com todos os que necessitam com urgência dessa mudança.

(Teun van Dijk)

INTRODUÇÃO

Esta tese investiga como o discurso da Capes para a avaliação de programas de pós-graduação, partido de um modelo fragmentado, (re)constrói-se em uma rede social de comunicação. O objetivo é mostrar a reconstrução desse discurso e a discussão acerca da identidade institucional da Capes por meio de um estudo de caso (o Programa de Qualificação Institucional – PQI), tomando como parâmetro a Teoria Social do Discurso e a Teoria Sistêmica em uma perspectiva transdisciplinar.

O problema por trás da pesquisa iniciou-se com a constatação de que a Capes não possui um discurso construído sobre o que seja a avaliação institucional. Aliás, o próprio tema “avaliação institucional” é ainda recente nos órgãos públicos, apesar de ser tema bastante debatido no meio acadêmico. E foi por trabalhar diretamente com o PQI, que a pesquisadora (também técnica da Capes) vislumbrou a necessidade de conhecer mais de perto o discurso sobre a avaliação institucional, no sentido mesmo de avaliar quem avalia.

Ao longo da pesquisa, buscam-se respostas para as seguintes perguntas: (a) *À luz da Teoria Social do Discurso, o Programa de Qualificação Institucional da Capes, como estudo de caso, constitui um modelo sistêmico de tentativa de construção de uma identidade institucional?* (b) *Sob o enfoque da Teoria Social do Discurso e da Teoria Sistêmica, é possível encontrar na avaliação do discurso da Capes elementos para a consolidação de um sistema avaliativo capaz de se comunicar em rede com outros sistemas sociais em uma perspectiva transdisciplinar?* e (c) *As categorias de análise da Teoria Social do Discurso usadas na pesquisa oferecem elementos que ajudam a revelar, a (des)fragmentar e a construir o discurso da Capes referente à avaliação de programas de pós-graduação?*

Para responder a essas perguntas, toma-se como referencial teórico os estudos de Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1995a, 1995b, 1999, 2001a, 2001b, 2003, 2006), para a análise de aspectos discursivos, e os estudos de Luhmann (1980, 1983, 1985, 1995, 1996a, 1996b, 2005), para a análise de aspectos sistêmicos. Como a pesquisa é bem eclética, outros autores também

servem de orientação para o objeto aqui investigado: van Leeuwen (1997); Giddens (1991a, 1991b); Bourdieu (1993, 1998, 2005); Hall (2004, 2006); Lopes (2002); Woodward (1997); Wodak (2000); Arendt (1997); Habermas (1984, 1990, 1997, 2003, 2004); Bakhtin (1988, 1997); Bazerman (2006a, 2006b); Swales (1990, 2004); Foucault (2000, 2002a, 2002b); Althusser (1974); Thompson (1995); van Dijk (1993, 1995, 1997, 1998); Gramsci (1974); Eagleton (1997); Warat (1994); Ianni (1997); Godoy (2004); Castells (1999, 2003, 2004); Bauman (2001); Bhaba (2004); Lévy (1993, 1996); Morin (2000a, 2000b, 2001), Vieira (2004, 2005, 2007) entre outros.

A metodologia orienta-se pela pesquisa qualitativa (BAUER & GASKEL, 2002) e, também por alguns pressupostos da etnografia crítica (THOMAS, 1993), da pesquisa fortalecedora (CAMERON, 1995, 1992), da pesquisa colaborativa (IVANIC, 1994) e da pesquisa-ação (BARBIER, 2004), as quais oferecem orientações pontuais para a seleção do *corpus*, o qual se pauta especificamente em documentos institucionais produzidos em eventos discursivos no âmbito da Capes.

Na análise, parte-se de um método de interpretação hermenêutico. Ao que se sabe, na pesquisa social, o processo de interpretação pode ser mediado por uma gama de métodos explanatórios ou objetivantes. E é o que de fato também se procura nesta pesquisa com a utilização da Teoria Social do Discurso, que é também uma metodologia de análise, e da Teoria de Sistemas de Niklas Luhmann.

De maneira geral, a tese está organizada em cinco capítulos, dispostos na ordem que se segue.

O Capítulo 1, ***Capes: um Pouco de História***, resume o papel da Capes ao longo de sua existência e a sua importância para a ciência e para a tecnologia no país, tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo. É possível ver o seu campo de atuação e os atores sociais que a compõem ou que têm vinculação direta ou indireta. Nesse sentido, é possível, ao longo deste Capítulo, reconstruir as condições sociais e históricas de produção, de circulação e de recepção das formas simbólicas, bem como identificar elementos-chave (situações espaço-temporais, campos de interação, instituições sociais, estrutura social, meios técnicos de transmissão).

O Capítulo 2, ***Avaliação Institucional: nos Caminhos da Sociedade em Rede***, focaliza como se dão atualmente os processos de comunicação em rede. A sociedade em rede está, ainda, em construção, ela é consequência da fragmentariedade do mundo hipercomplexo. Logo, é preciso entender a forma como os sistemas se comunicam e até que ponto não há um fechamento operacional dos sistemas que impedem a integração em rede das várias formas de comunicação. Por isso, neste Capítulo, é também analisada a emergência de se avaliar a pós-graduação nacional, na perspectiva da Capes, na tentativa de mostrar trocas comunicacionais entre sistemas e subsistemas.

O Capítulo 3, ***Teoria Social do Discurso: para uma Teoria além da Linguagem***, retrata o viés teórico pelo qual passa toda a pesquisa. A base reside na Teoria Social do Discurso, a qual descreve as relações de poder e de ideologia decorrentes dos atos discursivos, da prática discursiva e da prática social. Um dos pontos principais deste Capítulo é aproximar a abordagem da Teoria Social do Discurso à Teoria de Sistemas, com o intuito de abrir espaço para um futuro projeto transdisciplinar de avaliação. A transdisciplinaridade é o engajamento das áreas do saber para o enfretamento da dispersão e da fragmentariedade dos discursos nas sociedades pós-modernas. A Teoria de Sistemas aparece exatamente para mostrar que a diferença entre os sistemas é o que promove a sua unidade.

O Capítulo 4, ***Nos Caminhos da Metodologia: a Descrição da Pesquisa***, conduz aos pressupostos metodológicos. Nele, encontra-se o esboço da proposta de análise formal ou discursiva (as categorias de análise). Busca-se construir o esboço da análise das características estruturais e das relações do discurso, bem como as características estruturais das formas simbólicas que facilitam a mobilização do significado. Os elementos de análise estão dispostos em orientações, quais sejam: a intertextual, a interdiscursiva, a semântica, a funcional, a metafórica, a sistêmica e a transdisciplinar.

O Capítulo 5, ***Nos Caminhos da Análise: o Processo da Descoberta***, consiste na análise dos dados, os quais são interpretados e re-interpretados por meio da junção dos aspectos teóricos e metodológicos aplicados ao Relatório Final de Avaliação do PQI e ao Seminário Nacional de Avaliação do PQI, que são os instrumentos metodológicos principais de análise. A forma

como os dados são analisados passa pela transcrição de trechos-chave, coletados dos resultados da avaliação, dispostos no Relatório, bem como de trechos e de palavras-chave, coletados das falas transcritas do Seminário. Esse capítulo prioriza uma visão interpretativa geral em similitude com as visões teórica e metodológica globalmente propostas nos outros capítulos.

Busca-se, portanto, na análise dos dados, as seguintes constatações: (a) se as categorias de análise da Teoria Social do Discurso usadas oferecem elementos que ajudam a revelar e a construir o discurso da Capes; (b) se o Programa de Qualificação Institucional da Capes, como estudo de caso, constitui um modelo sistêmico de tentativa de construção de uma identidade institucional; (c) se é possível encontrar na avaliação do discurso da Capes elementos para a consolidação de um sistema avaliativo capaz de se comunicar com outros sistemas sociais em uma perspectiva transdisciplinar.

Os resultados esperados deverão caminhar no sentido de se constatar: (a) se o processo de análise torna-se legítimo pela investigação das relações lingüísticas dos eventos discursivos e dos seus modos de representação; (b) se o processo de construção de uma identidade institucional decorre da integração entre os sistemas; (c) se a transdisciplinaridade serve de elo entre teorias e ciências.

A conclusão, além da resposta às perguntas de pesquisa e ao fechamento da tese, deverá mostrar que, por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva sejam, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado – e esta tese caminha nesse sentido –, a de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito. Logo a proposta hermenêutica implícita nesta tese é simpatizante e aberta a uma proposta transdisciplinar de avaliação institucional.

CAPÍTULO 1

CAPES: UM POUCO DE HISTÓRIA

Este capítulo é uma síntese da história da Capes nos seus 56 anos de existência. Como fonte, os dados históricos de 1951 a 2001 foram, em grande parte, retirados do informativo *Capes 50 Anos*, editado e publicado pela própria Agência em comemoração ao seu 50º aniversário. Os dados dos anos seguintes, de 2002 a 2007, foram retirados de publicações internas da Capes e da vivência pessoal da pesquisadora no acompanhamento de programas no País.

A excelência atribuída à Capes, hoje, procede de um longo percurso histórico vinculado à solidificação do sistema da pós-graduação nacional. Assim, para entender o seu papel atual de agência financiadora de projetos institucionais, é preciso fazer uma espécie de retrospectiva desde o seu surgimento até o momento presente.

Assim, na década de 50, em face do contexto de reformulação e de modernização do Estado brasileiro, o Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, instituiu uma Comissão, na esfera do Ministério da Educação, para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Ensino Superior, conhecida desde então como Capes. Na época, o professor Anísio Spínola Teixeira foi designado Secretário-Geral da Comissão.

De maneira geral, a Capes sempre marcou presença no ensino e na pesquisa vinculados às instituições de ensino superior. Entre os seus objetivos pioneiros destacavam-se os seguintes: viabilização de recursos para treinamento e para programas de treinamento; promoção da instalação e da expansão de centros de aperfeiçoamento e de estudos pós-graduados; promoção de estudos sobre as necessidades do País em termos de pessoal especializado; promoção de acordos, aproveitando oportunidades por meio de programas de assistência técnica entre outros.

Na sua estrutura inicial, o Programa Universitário (1953), principal linha da Capes, atuava junto a universidades e a institutos de ensino superior. O

Programa permitia a contratação de professores visitantes estrangeiros, estimulava atividades de intercâmbio e de cooperação entre instituições, concebia bolsa de estudos e apoiava eventos de natureza científica. O Serviço de Bolsas de Estudos recrutava e selecionava bolsistas, além de coletar informações sobre movimentos de bolsas concedidas por outras instituições. Já o Programa de Quadro Técnico e Científico atendia à demanda de pessoal de nível superior por parte dos meios profissionais e culturais do País.

De acordo com o Informativo Capes 50 Anos, em 1950, o contingente de profissionais de nível superior no Brasil era de 132 mil pessoas, o que não chegava a 1% da população economicamente ativa. Em 1953, foram concedidas 79 bolsas, sendo 2 para formação no País, 23 de aperfeiçoamento e 54 no Exterior. Em 1954, foram concedidas 155 bolsas, sendo 32 para formação no País, 51 de aperfeiçoamento no País e 72 no Exterior. Até que, em 1961, a Capes passou a ser subordinada à Presidência da República.

Com o golpe militar de 1964, Anísio Teixeira deixou a direção da Capes e a nova diretoria assumiu o órgão, que voltou a ser subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. O ano de 1965 foi o ano-chave para a pós-graduação no Brasil, pois os estudos pós-graduados somavam 38 no País, sendo 27 classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado. Ressalta-se que a origem dos estudos pós-graduados no Brasil, no nível de doutorado em especial, estava fortemente vinculada à pesquisa. Os primeiros cursos surgiram antes de 1965, nas áreas de Matemática, de Física, de Química e de Biologia.

No mesmo período, foi convocado pelo Ministro da Educação do Governo Castelo Branco o Conselho de Ensino Superior, que se reuniu para definir e para regulamentar os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Tal Conselho era composto, à época, por Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Clóvis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (Relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas.

A partir de 1966, mais especialmente depois do AI-5, o Governo explicita sua truculência de ditadura militar, acirrando a repressão política, ao mesmo

tempo em que apresenta planos de desenvolvimento, notadamente o Programa Estratégico de Governo e o I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974).

O Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, coordenado pelo Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, era parte da estratégia do crescimento econômico. No plano educacional, estava em curso a reforma universitária, a reforma do ensino fundamental e a consolidação da regulamentação da pós-graduação. Entre as finalidades da pós-graduação, estavam as seguintes: estimular a pesquisa científica formando pesquisadores; assegurar o treinamento de técnicos e de acadêmicos; formar professores para atender à expansão quantitativa do ensino superior.

Desse modo, no processo de reformulação e de atualização das políticas setoriais, com destaque para as políticas de ensino superior e de ciência e tecnologia, a Capes ganhou novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e para intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. Para tanto, foi instituído o Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que operava recursos do Orçamento Geral da União, repasses de outros fundos, de prestação de serviços remunerados entre outros.

Com isso, a Capes teve papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação que estava em rápida expansão. Entre as novas atividades exercidas pela Capes destacavam-se: a supervisão dos estabelecimentos mantidos pelo Governo em centros educacionais estrangeiros; o incentivo à implantação do regime de tempo integral para o pessoal docente de nível superior; o início da concessão de quotas de bolsas e de programas de pós-graduação.

Embora o contexto geral fosse favorável, a Capes passou por momentos difíceis. Em 1968, além da diminuição do número de bolsas concedidas no País e no Exterior, a Capes não conseguia se transformar em fundação. Foi quase extinta à época, limitando suas atividades no âmbito da pós-graduação.

Em 1970, foram instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação. Em julho de 1974, a estrutura da Capes foi alterada, passando a ser um órgão central de direção superior, o qual gozava de autonomia administrativa e

financeira (Decreto n.º 74.299). No novo Regimento, constava ser finalidade precípua da Capes colaborar com a direção do Departamento de Assuntos Universitários na política nacional de pós-graduação. Ainda naquele ano, a Capes, até então sediada no Rio de Janeiro, transferiu-se para Brasília.

O decênio de 1975-1985 foi pleno de novidades para o Brasil e para a Capes. Foram os últimos anos de repressão e o início da abertura política, que culminou com a eleição indireta, em 1984, de um Presidente civil, graças à grande mobilização da sociedade no movimento Diretas Já. Mudanças políticas e dificuldades econômicas no País caracterizaram o período.

Na Capes, novos programas somaram-se aos já existentes. Em 1977, por exemplo, foram criados o Projeto Nordeste, o Projeto Educação, o Projeto Letras e Linguística e o Projeto Enfermagem. Também foi criado o Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior para apoiar a capacitação de professores, visando à melhoria da qualidade do ensino superior. No final da década de 70, foi instituído o sistema de informações, responsável pela organização do banco de dados sobre cursos de pós-graduação no País.

A tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação fortaleceu o papel da Capes. O Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir decisivamente para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundou a relação da Capes com a comunidade científica e acadêmica. Desde então, a evolução da pós-graduação orientou-se por resultados da avaliação sistemática do desempenho de todos os cursos de mestrado e de doutorado no País. Essa avaliação era realizada por comissões de pares da própria comunidade científica.

Em dezembro de 1981, o Decreto n.º 86.971 reconheceu a Capes como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação. Foi também reconhecida como agência executiva do MEC junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à pós-graduação.

Em 1985, houve a transição para a Nova República, o que não trouxe mudanças para a Capes. Em 1986, o Conselho Técnico-Científico, que até

então desempenhava tarefas de consultoria e de assessoria, passou a fundamentar as deliberações da diretoria da Capes.

Até o início dos anos 90, a continuidade administrativa caracterizava a atuação do órgão. O II e o III Planos Nacional de Pós-Graduação (PNPGs) são referências fundamentais no período para a institucionalização e para a consolidação da pós-graduação nas universidades brasileiras. O II PNPG destacou a necessidade de apoio aos programas em termos de infra-estrutura, assegurando-lhes estabilidade e autonomia financeiras. Já o III PNPG, além de reiterar a necessidade de recursos para infra-estrutura e para manutenção das atividades de pesquisa científica e tecnológica, apontou para a importância da articulação entre instâncias governamentais, comunidade científica, agências de fomento e setor produtivo na elaboração das políticas e na instituição das atividades de pós-graduação.

Problemas orçamentários, oscilações e contenções de recursos fizeram parte do dia-a-dia da Capes, especialmente a partir da segunda metade dos anos 80. A instituição das “verbas de bancada”, no início da década de 90, representou, em um contexto de crise geral do sistema de Ciência e Tecnologia, um apoio financeiro fundamental para a manutenção dos programas de pós-graduação.

No ano de 1990, houve um novo problema para a Capes, não de ordem financeira, como os que vinha enfrentando ao longo da década de 80, mas sua própria extinção (Medida Provisória n.º 150 de 15 de março de 1990). A decisão de extingui-la, no início do Governo Collor, desencadeou uma intensa mobilização. Pró-Reitorias de Pesquisa e de Pós-Graduação mobilizaram a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguiram reverter a MP que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional. Em 12 de abril do referido ano, a Capes foi recriada pela Lei n.º 8.028.

No ano de 1991, ao completar 40 anos, a Capes realizou, em Brasília, o Seminário Internacional “Tendências da Pós-Graduação”. Em 1992, a Capes realizou o primeiro seminário no Brasil sobre as relações entre universidade e setor produtivo. Em 9 de janeiro de 1992, a Lei nº 8.045 autorizava o poder público a instituir a Capes como fundação pública. A recriação da Capes

conferiu novo vigor à instituição. Novos programas foram criados, sua situação financeira foi regularizada e o órgão foi transformado em fundação, realizando antigo projeto da comunidade acadêmica e científica.

Com a mudança de Governo, em 1995, a Capes passou por uma reestruturação, em que foi fortalecido o setor responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassava a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo nesses dois níveis mais de 60 mil alunos.

No período de 1995-2001, a Capes reforçou características que contribuíram para seu sucesso na institucionalização da pós-graduação e para o seu reconhecimento público, entre elas: operou por meio de instituições e com o envolvimento de docentes e de pesquisadores, o que lhe conferiu um estilo ágil de funcionamento e refletiu na eficiência de seu trabalho; foi fiel a alguns poucos objetivos, sem jamais perder sua capacidade inovadora; atuou em várias frentes, diversificando apoios e programas em sintonia com o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e com as novas demandas que esse desenvolvimento suscitava.

Em 1998, o sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação passou por importantes mudanças: a adoção do padrão internacional como referência de desempenho para cada área; a adoção da escala de notas de 1 a 7 em substituição à escala anterior de 5 conceitos; a atribuição de notas 6 e 7 exclusivamente para programas com nível de excelência internacional; o estabelecimento da nota 5 para programas que oferecem apenas o mestrado e da nota 3 como padrão mínimo de desempenho para programas de pós-graduação.

Nos últimos cinco anos desse período, foram criados 331 novos cursos de mestrado e 219 de doutorado. O contingente de alunos matriculados no mestrado aumentou em cerca de 20 mil; no doutorado, foram 11 mil novos alunos matriculados no período. Mas o salto maior ocorreu na titulação: quase dobrou o número de mestres e de doutores titulados entre 1996 e 2000.

De qualquer modo, resultados quantitativos foram indicadores diretos da evolução do sistema de pós-graduação. Para esses resultados, contribuíram os

programas que a Capes manteve nas áreas de avaliação, de bolsas, de fomento e de cooperação internacional.

No ano de 2001, foram avaliados mais de 1500 programas responsáveis pela oferta de mais de 2300 cursos de mestrado e/ou doutorado. Nessa tarefa, foram envolvidas 44 comissões de avaliação integradas por cerca de 600 pesquisadores e também por pesquisadores estrangeiros.

Nesse mesmo ano, a Capes mantinha os seguintes programas no País:

- a) Programas institucionais de apoio aos cursos de pós-graduação: Programa de Demanda Social (DS); Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP); Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF); Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior Particulares (PROSUP);
- b) Programas institucionais de capacitação docente: Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT); Programa de Qualificação Docente (PQD); Mestrado Interinstitucional (MINTER); Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD);
- c) Programas especiais: Programa de Treinamento de Professores de Ciências e Matemática do Ensino Médio (PROCIENCIAS); Programas de Formação e Capacitação em Áreas;
- d) Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP);

Fora do País, as modalidades previstas de fomento eram: o Estágio Pós-Doutoral; o Doutorado no Exterior; o Doutorado-Sanduiche; e, o Aperfeiçoamento em Artes (ApArtes).

Ainda no ano de 2001, no âmbito da cooperação internacional, ao lado da concessão de bolsas no Exterior com base em candidaturas individuais, a Capes incrementou a oportunidade de cooperação internacional em base institucional. Desse modo, ampliaram-se e diversificaram-se os convênios de cooperação internacional com a França, Alemanha, Argentina, Portugal, Cuba, Estados Unidos e Chile.

Ao longo dos últimos anos, foram criados inúmeros programas no âmbito das agências nacionais de fomento, 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 os programas da Capes, destaca-se o Programa de Qualificação Institucional – PQI, totalmente voltado para o atendimento das demandas representativas da necessidade de formação de pessoal especializado nas instituições de ensino superior no Brasil¹.

O PQI foi implantado em 2002 com o objetivo inicial de suprir a lacuna advinda da desativação do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT. À época, 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 PICDT².

Durante a sua vigência, 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 do desempenho das funções acadêmicas, como também para a consolidação do sistema de pós-graduação e para a institucionalização da investigação científico-tecnológica em universidades e centros de pesquisa do País³.

Apesar dos resultados positivos alcançados pelo PICDT durante a sua vigência, paralelamente 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

¹ Relatório de Atividades do PQI, 2006.

² Idem.

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

qualificação em face da duração média do tempo de formação dos docentes, se comparado ao tempo de conclusão dos não-docentes⁴.

Desse modo, um dos fatores que levou a Capes a decidir pela desativação do PICDT foi o fato de este dar pouco 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 estavam próximos da aposentadoria⁵.

Tais discrepâncias 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*⁶.

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 articular a qualificação de docentes das instituições de ensino superior, por meio da promoção de projetos institucionais de pesquisa, de forma integrativa e cooperativa. Essas experiências possibilitaram debates e sugestões, dos quais brotaram idéias que colaboraram para a concepção do PQI.

Em março de 2001, a Capes comunicou à comunidade acadêmica que o PICDT seria extinto. Foi então formada uma Comissão, constituída por representantes do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) e por técnicos da Capes, com a finalidade de trabalhar a proposta de um novo programa, a qual não foi aceita pelas instâncias superiores da Agência. Somente em novembro daquele ano é que se estruturou uma nova proposição, a qual foi submetida e aprovada pelo Conselho Superior da Capes

⁴ Relatório de Atividades do PQI, 2006.

⁵ Idem.

⁶ Ibidem.

e que culminou no Programa de Qualificação Institucional – PQI⁷, que será objeto específico de estudo nos capítulos seguintes.

Avançando no tempo, no ano de 2006, a Capes encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 7.569-D, que, em 11 de julho de 2007, transformou-se na Lei n.º 11.502. Essa Lei modifica as competências e a estrutura organizacional da Capes de que trata a Lei n.º 8.405 de 1992. Além disso, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A Capes passa a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. À Capes incumbirá a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

Já no âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: (a) na formação inicial de profissionais do magistério, será dada preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; (b) na formação continuada de profissionais do magistério, serão utilizados, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

⁷ Relatório de Atividades do PQI, 2006.

1.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE PROGRAMAS DA CAPES

A população brasileira corresponde a 2,8% da mundial, a produção científica, a 2% da registrada em todo o mundo. Uma comparação desses percentuais mostra a excelência da pós-graduação brasileira.

A avaliação dos cursos de pós-graduação é feita a cada três anos pela Capes. Todos os cursos de mestrado e de doutorado de instituições públicas e privadas são avaliados e podem receber conceitos que vão de 1 a 7. As notas 1 e 2 são consideradas fracas - os cursos que recebem tais conceitos ficam sujeitos a descredenciamento.

Na avaliação recentemente divulgada⁸, 91 cursos obtiveram conceitos 1 e 2. Desses, 10 já estão extintos ou foram incorporados a outros, em diferentes instituições de ensino. Os demais podem ser fechados, mas os resultados ainda dependem de análise dos pedidos de reconsideração enviados pelas instituições.

Para o presidente da Capes, a avaliação é responsável pela elevação da qualidade dos cursos de pós-graduação brasileiros. Segundo ele, sem o rigor para avaliar os cursos, não se chega a um padrão de qualidade. O Brasil, por exemplo, é o 15º colocado entre os países de maior produção científica no mundo, o que nos deixa à frente de nações desenvolvidas, como Bélgica e Finlândia.

Hoje, o maior desafio da Capes é fazer com que a qualidade da pós-graduação brasileira chegue às salas de aula da educação básica, dos cursos de graduação e ao setor produtivo. Só para se ter uma idéia, as empresas brasileiras ainda não investem o suficiente no desenvolvimento de pesquisas. Sabe-se que grande parte das patentes registradas no Brasil resulta de pesquisas acadêmicas. Aqui, 30% das patentes são registradas por instituições de ensino; no resto do mundo, apenas 5% desse total é fruto de pesquisa acadêmica. A razão de tal distorção é óbvia: a falta de investimento do setor produtivo brasileiro em pesquisa.

⁸ Sítio da Capes, Assessoria de Imprensa, 10 de outubro de 2007.

Outro desafio levantado é a busca da equiparação do nível de qualidade dos cursos de mestrado e de doutorado brasileiros com os de graduação. A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído em abril de 2004, deve impulsionar esses cursos. Espera-se que o Sinaes faça pela graduação brasileira, nos próximos anos, o que a Capes tem feito pela pós-graduação desde 1970.

Segundo dados recentes⁹, o panorama da pós-graduação brasileira indica uma melhoria na qualidade dos mestrados e dos doutorados. Do total de 2.266 programas de pós-graduação avaliados pela Capes, 35,3% obtiveram conceito 4, que significa bom desempenho. O conceito 5, de alto nível de desempenho, representa 21,1% dos programas. E 9,7% tiveram conceitos 6 e 7, exclusivos para programas que oferecem doutorado com nível de excelência, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e de pesquisa, e alto nível de inserção internacional.

O resultado da Avaliação Trienal 2007 analisou o desempenho de 2.070 cursos de mestrado acadêmico, 1.182 de doutorado e 157 de mestrado profissional, no período de 2004 a 2006. Receberam o conceito 3, de desempenho regular, que atende o padrão mínimo de qualidade exigido, 29,9% dos cursos. E somente 4% receberam conceitos 1 e 2, considerados insuficientes para a recomendação. Esses dados constam do quadro a seguir:

Conceitos	Nº de Cursos	Percentual
7	75	3,3
6	144	6,4
5	478	21,1
4	801	35,3
3	677	29,9
2	84	3,7
1	7	0,3

Tabela 1 - Avaliação Trienal 2007

A Capes avalia os cursos de pós-graduação desde 1976. De lá para cá, a avaliação ganhou enorme credibilidade no Brasil e no Exterior, com destaque

⁹ Sítio da Capes, Assessoria de Imprensa, 11 de outubro de 2007.

para o fato de a avaliação subsidiar os avanços do País na produção científica. O Brasil ocupa, hoje, o 15º lugar no mundo, na produção científica, tendo ultrapassado muitos países com maior tradição na pesquisa e formação de recursos humanos. O que se observa é que há uma correlação absoluta entre esse crescimento e a formação de doutores.

De um modo geral, o Brasil está galgando degraus importantes no ranking internacional de produção científica, chegando a 2% da produção científica mundial. As novas competências da Capes estão alicerçadas no desafio de fazer com que a produção científica chegue às salas de aula, na educação básica e na graduação, e ao mundo da produção tecnológica, de modo a incrementar a produtividade do trabalho. Esses objetivos, aliás, são o sustentáculo do atual Plano de Desenvolvimento da Educação.

De acordo com a Diretoria de Avaliação da Capes, os resultados mostram a pluralidade do sistema. Além de instituições de ensino e de pesquisa, o sistema de pós-graduação inclui cursos ministrados em hospitais, como o do Câncer em São Paulo, institutos, como o Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), e até em uma Organização Não-Governamental, o Instituto de Pesquisas Ecológicas (IPE). Destaca-se, também, a avaliação do mestrado profissional, a qual é feita separadamente em relação ao mestrado acadêmico.

1.2 A SITUAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL

Atualmente, apesar de inserida no nível mais alto da educação, a pós-graduação nacional tem compromissos com a reforma do ensino superior e com os ensinos fundamental e médio. Por isso, é que foi criado o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2005-2010), o qual se insere na política de incorporar nos seus objetivos todos os níveis da educação.

Os dados da pós-graduação brasileira indicam que todas as áreas do conhecimento apresentaram crescimento expressivo ao longo dos anos, com algumas oscilações, e que a tendência vem sendo nitidamente positiva. Apesar

do expressivo aumento no número de cursos e de egressos na pós-graduação, constata-se ainda a necessidade da formação de quadros docentes para atuar nos diferentes níveis de ensino.

1.2.1 O Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2005 – 2010)

O PNPG 2005-2010 tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar em propostas para a política de pós-graduação e para pesquisa no Brasil. O Plano incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira

O Plano está fundamentado em uma análise detalhada da realidade atual dos avanços que a pós-graduação alcançou ao longo dos últimos 40 anos. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional.

Um dos objetivos fundamentais do Plano é a expansão do sistema de pós-graduação que leva a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do País, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial.

Em suma, o PNPG 2005-2010 está fundamentado em uma análise detalhada da realidade atual dos avanços que a pós-graduação alcançou ao longo dos últimos 40 anos. Ele projeta a expansão do segmento, trata das perspectivas de absorção de docentes, da projeção de formação de novos mestres e doutores e a sua absorção como docentes nas instituições de ensino superior brasileiras.

1.3 A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA CAPES

O tema responsabilidade social está muito em voga na atualidade. Qualquer instituição que leve a sério esse tema deve priorizar a ética como condutora de suas ações sociais. E com a Capes não tem sido diferente. A Agência tem o compromisso de bem servir à comunidade acadêmica e à sociedade, partindo de sua função básica, que é a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* nacional.

A avaliação dos cursos de mestrado e de doutorado no Brasil é feita por pares indicados pela comunidade acadêmica, o que em parte mostra o distanciamento do viés político nos critérios de avaliação. Por esse motivo, não deixa de ser um modelo influenciado por opiniões diversas, o que não quer dizer que impera o individualismo.

A Capes, bem como o sistema de pós-graduação nacional, tem uma responsabilidade que advém do seu papel institucional, que é o de contribuir para o progresso da ciência e da tecnologia no País. Por esse papel determinante, a Capes tem preocupações de diversas ordens: cultural, social, ambiental, política, econômica, jurídica entre outras.

Para bem exercer o papel que lhe é outorgado, a Capes possui autonomia e uma de suas preocupações básicas é com a inserção social. Em artigo publicado por Ribeiro (2007), tem-se, a título de ilustração, quatro exemplos de impacto e as indicações que a Capes formulou acerca da inserção social da pós-graduação no País:

1. **Impacto tecnológico/econômico** - contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional e/ou nacional destacando os avanços produtivos gerados; aumento da produtividade; disseminação de técnicas e de conhecimentos que melhorem o desempenho econômico, respeitando e considerando seus efeitos sociais e ambientais;

2. **Impacto educacional** - contribuição para a melhoria do ensino básico, médio, superior, técnico-profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino;

3. **Impacto propriamente social** - formação de recursos humanos qualificados para a administração pública ou para a sociedade civil que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e para a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento;

4. **Impacto cultural** - formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo.

É por meio das conseqüências desse modelo de inserção social que se pode “mensurar” o papel de remodelagem social atribuído à pós-graduação. Todo esse contexto impactante deve ser considerado quando da avaliação dos cursos de pós-graduação no País.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: NOS CAMINHOS DA SOCIEDADE EM REDE

O objetivo deste capítulo é mostrar que o tema avaliação não pode vir dissociado de uma análise dos aspectos sociais, como por exemplo, a formação de redes de comunicação. A importância de tratar de tais aspectos reside no fato de que as modernas sociedades envolvem a formação em rede de diferentes práticas sociais, por meio de diferentes domínios ou campos da vida social, e perpassam diferentes escalas da vida social – global, regional, nacional e local.

Este capítulo também tem como objetivo mostrar de uma maneira indireta como os sistemas sociais são construídos e as influências externas por que passam, dando origem a outros sistemas que tentam se manter em um universo fragmentado ideologicamente pelos discursos pulverizadores que tentam se manter no poder e esgotar sistemas ainda não consolidados socialmente.

A sociedade em rede é um sistema em construção. Logo, os tópicos seguintes são uma tentativa de preencher o sentido do que seja uma sociedade em rede, na perspectiva de garantia da veracidade e da autenticidade de um discurso de unidade. É por meio da análise do processo comunicacional entre os sistemas, passando por uma seara de aspectos lingüísticos, que se busca a referida garantia.

2.1 NA TRILHA DA COMUNICAÇÃO EM REDE

Hoje, nos diversos ramos do conhecimento, várias são as terminologias usadas para referir-se ao novo modelo de desenvolvimento: economia informacional, economia do conhecimento, sociedade da informação entre outros.

Esse novo modelo é originado de diversos processos históricos, tais como: a revolução tecnológica da informação, a crise econômica do capitalismo e do estatismo, o afloramento dos movimentos sociais, o liberalismo, a luta pelos direitos humanos, o ambientalismo e tantos outros. As interações entre esses processos desencadearam a remodelagem da base material da sociedade, a qual passou a ser uma sociedade em rede.

De acordo com Castells (1999), o novo modo de desenvolvimento é apresentado sob duas óticas: a industrial e a informacional. A *industrial* é voltada para o crescimento da economia e para a maximização da produção. O principal fator de produção é a introdução de novas fontes de energia e descentralização de seu uso. A *informacional* indica uma forma específica de organização da sociedade, do Estado e da economia na qual a geração do conhecimento, a busca, o processamento e a transmissão da informação são fontes fundamentais de produtividade e de poder.

No modelo informacional – que é o que interessa para esta pesquisa – a geração da riqueza e o exercício do poder dependem da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos. A informação torna-se ferramenta indispensável para a implantação efetiva dos processos de reestruturação socioeconômica, pois possibilita a formação de redes como modo dinâmico e auto-expansível de organização da atividade humana.

Com as novas tecnologias da informação, as quais proporcionam ferramentas para a formação de redes, comunicação a distância, armazenamento e processamento de informação e de descentralização do processo de tomada de decisão, deduz-se que a produtividade e a competitividade das instituições, empresas, regiões e pessoas, dependem, em grande parte, de sua capacidade para gerar, processar, buscar e usar a informação obtida do conhecimento em diversas áreas do saber.

De acordo com Fairclough (2003), um caminho no qual os gêneros se diferem de outros ocorre nas tecnologias de comunicação, para as quais eles são especializados, e um fator em mudança de gêneros é o desenvolvimento em tecnologias de comunicação. Assim, o desenvolvimento em novas tecnologias de comunicação anda junto com o desenvolvimento de novos gêneros.

2.2 A CAMINHO DA COMPLEXIDADE: A SOCIEDADE EM REDE

As novas tecnologias da informação têm integrado diversos países em redes mundiais. No momento em que as sociedades se interconectam, tornam-se culturalmente inter-relacionadas em um sistema de redes que vai desde o processo de produção até os padrões de interação social.

Como afirma Morin (2000):

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2000, p. 55).

Para Castells (1999), essa tendência é intitulada de *sociedade em rede*. Uma das características dessa nova dinâmica da informação é a criação de um sistema de busca composto por diferentes atores sociais, como os centros de pesquisa, os pesquisadores, as universidades, os consultores, as empresas, os bolsistas entre outros.

Na seara das várias formas de se comunicar em rede, a *Internet*, segundo Castells (2004, p.16), é um meio de comunicação que permite a comunicação de muitos para muitos em tempo escolhido e a uma escala global. Ele fala em um novo mundo da comunicação: a Galáxia *Internet*.

Como a atividade humana está baseada primordialmente na comunicação, qualquer nova tecnologia pode afetar a forma de se comunicar. Mas não é só a tecnologia de comunicação que afeta a sociedade, ela necessariamente transforma a racionalidade técnica até que surja um “novo modelo sócio-técnico” (CASTELLS, 2004, p. 19).

É o que também acentua Touraine (1997, p. 111), ao tratar a racionalidade técnica como limitadora das pretensões de cada tendência cultural dominante e, ao mesmo tempo, impeditiva de que as mesmas se transformem em forças sociais na conquista da hegemonia política. Segundo ele, no centro da sociedade pós-moderna, a de ontem e mais ainda a de hoje,

encontra-se um vazio de valores que garante a autonomia da racionalidade técnica e permite proteger esse vazio de poder no centro da sociedade.

De acordo com Luhmann (1983, p. 169), a estrutura e os limites da sociedade reduzem a complexidade dentro dos sistemas. Uma explicação possível reside no fato de que os sistemas tendem a lidar melhor com fatores desconhecidos, provenientes do meio social e de outros sistemas, quando eles mesmos são mais limitados e mais estruturados (para não dizer mais fechados). Com base em Luhmann, pode-se dizer que o ambiente complexo da sociedade em rede não é tão complexo quanto parece? Não se pode negar, todavia, que a sociedade em rede é uma estrutura que surgiu como uma forma de adaptação à complexidade social, no sentido de aproximar sistemas, de modo que a convergência ou a divergência entre eles (os sistemas) servissem ao seu próprio crescimento, em uma espécie de “alta complexidade social organizável” (LUHMANN, 1983, p. 176).

Para Lévy (1996, pp. 21-22), o universo cultural, próprio aos humanos, estende a variabilidade dos espaços e das temporalidades, pois cada novo sistema de comunicação modifica o sistema das proximidades práticas, o espaço pertinente para as comunidades humanas. Assim, quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não-presentes”, desterritorializados.

2.3 COMUNICAÇÃO EM REDE: PERSPECTIVAS PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Avaliar é uma palavra usual e uma prática constante no cotidiano da sociedade. Originária do vocábulo latino “*valore*” (valor), possui o sentido de mensurar, avaliar, especificar o valor real, verificar o mérito, ou seja, de forma mais ampla emitir um parecer sobre uma situação, um assunto, um fato ou os resultados advindos da implementação de uma ação. Mais amplamente diz respeito a todas as formas de valorar uma atividade ou ação, assim como as

políticas públicas orientadas para objetivos previamente estabelecidos (BELLONI *et al.*, 2001).

Assim, o tema avaliação, em qualquer setor de investigação, é um caminho oficioso, pois requer do pesquisador uma análise social apurada. No desenrolar de uma análise avaliativa, é possível encontrar processos e relações ainda pouco conhecidos em face do objeto analisado. Por isso, pensar no tema avaliação é lidar primeiramente com as inquietações sociais, pois nunca se sabe qual a verdadeira direção a ser seguida em um mundo em constante mudança.

Ianni (1997, p.13) ressalta que as forças jurídico-políticas e ideológicas entraram em descompasso com as manifestações reais e as potencialidades políticas e culturais das forças sociais presentes na sociedade. É exatamente essa discrepância entre o real e o potencial que torna qualquer atividade vulnerável às instabilidades sociais.

Assim, qualquer análise, por mais completa que se proponha ser, é incompleta do ponto de vista da finitude como objeto de análise efêmero, pois o que existe hoje pode não existir amanhã. Além disso, a sociedade vive momentos de constantes rupturas: sociais, históricas, ideológicas e culturais.

Nesse balanço das ondas, torna-se cada vez mais difícil achar uma teoria e um método de investigação que seja razoavelmente duradouro em face do mundo globalizado, pois a globalização não é um fato acabado, mas um processo em marcha (IANNI, 1997, p. 24)¹⁰.

De uma maneira geral, a morfologia das sociedades tem abarcado os mais diversos temas: direitos humanos, meio ambiente, terrorismo, saúde, educação, corrida espacial, comunicação e muitos outros. Essa miscelânea de assuntos faz com que as instituições sociais desenvolvam perfis cada vez mais próximos de abarcar a diversidade temática.

Tanto é assim que autores como Fairclough & Chouliaraki (1999, p. 3) reforçam esse entendimento ao trazer à tona o conceito de modernidade tardia, que afeta as sociedades contemporâneas:

¹⁰ Hoje é possível falar até em “globalização da globalização”, pois a globalização é um discurso que está à venda.

- (a) sob o aspecto econômico, a mudança do modelo fordista de produção para outros modelos;
- (b) sob o aspecto político, a concretização do modelo neoliberal de Estado;
- (c) sob o aspecto cultural, os avanços tecnológicos, que abrem novas formas de experiência, de conhecimento e de relacionamento.

Portanto, são fatores decorrentes de um modelo social prospectivo. Assim, por mais que as instituições busquem se aproximar dos aspectos inovadores que surgem a cada momento, mais se reservam e se ajustam às suas próprias exigências, trazendo a interpretação para dentro de sua lógica conjuntiva, seja ela de órbita internacional, nacional, seja ela regional ou local. É uma questão de medição de forças ideológicas.

Por isso, falar em avaliação é, antes de tudo, pensar em termos institucionais, como a questão da mentalidade cultural entre instituições federais de ensino *versus* instituições estaduais, o contexto regional *versus* o contexto local. Tudo em termos de diferenças ideológicas que levam em conta aspectos como relações clientelísticas e consumeristas, relações de poder, estatização de políticas públicas e outros aspectos relevantes.

O aspecto do “regional” é importante porque, segundo Bourdieu (1998, p. 110), o discurso regionalista é um discurso performativo, que visa impor como legítima uma nova definição de fronteiras, e fazer conhecer e reconhecer a região assim delimitada contra a definição dominante e desconhecida. Esse aspecto “separatista” é elemento crucial para uma melhor “objetivação no discurso”, o que é também trazido à tona pela Teoria Sistêmica.

Apesar da força regionalista em matéria de políticas públicas, o modelo traçado atualmente para a pós-graduação no Brasil tem buscado a formação de redes para a ampliação da pesquisa e para a criação de novos modelos de programas. Em outras palavras, o estabelecimento de parcerias pautado nas necessidades momentâneas da sociedade.

A Capes, como um reconhecido organismo de fomento, tem encabeçado um discurso cuja vertente principal é a “cooperação” entre os diversos segmentos do meio acadêmico. Entre as suas metas estão: a estatização das

políticas públicas, o fortalecimento institucional, a socialização das experiências acadêmicas, a formação de uma cultura regional, a criação de uma identidade institucional, a proposta de um modelo de avaliação institucional entre outros.

É um projeto institucional de longo prazo que exige uma reengenharia do atual modelo, pois a concretização das metas deve passar, sobretudo, pela ampliação do universo da comunicação. Isso se daria por meio do processo de comunicação em rede¹¹. Aliás, quando se fala em reengenharia dos sistemas, quer se dizer tanto da Capes em relação às instituições, como também das instituições entre si, tanto interna (intra-instituições) quanto externamente (inter-instituições).

2.4 A EMERGÊNCIA EM SITUAR A PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE EM REDE

A estrutura de pós-graduação que se desenvolveu no Brasil, desde o fim dos anos sessenta, terminou por consolidar uma hierarquia de títulos associados a diferentes graus de exigências e de dificuldades: do graduado, supõe-se ter completado com sucesso as disciplinas que integram o currículo do seu curso de origem. Do mestre, pede-se, primordialmente, a aprovação em um conjunto de cursos que abordem o conhecimento de forma mais sistemática e avançada e a elaboração de uma dissertação, que coloque sob o escrutínio da corporação sua capacidade de levar a efeito um projeto de estudos ou pesquisa. Finalmente, o título de doutor certifica a maturidade acadêmica do profissional e é obtido mediante a conclusão de novos cursos e, principalmente, a apresentação de uma tese que deve, supostamente, comprovar o domínio do objeto de pesquisa, tanto do ponto de vista teórico como metodológico.

Ao contrário do que ocorre na graduação, a estrutura curricular dos programas de pós-graduação, é definida inteiramente dentro da corporação profissional, sem a intervenção reguladora de nenhuma instância externa.

¹¹ O sentido de “rede” deve ser entendido de forma abrangente, não apenas na acepção atual mais comum, que é a comunicação via *Internet*.

Cada programa tem liberdade para definir suas exigências, tanto no que se refere à seleção, ao currículo, às atividades que serão cumpridas pelo aluno, durante sua passagem pelo programa, quanto às bases de relacionamento que se estabelecerá entre o mestrando, o doutorando e o seu orientador.

A autonomia dos programas, no entanto, é limitada fortemente pela corporação acadêmica. O sistema de avaliação por pares, organizado pela Capes, criou um poderoso mecanismo interno de controle da comunidade de especialistas sobre esses programas. Em uma trajetória inusitada, dentro do sistema de ensino superior no Brasil, esse sistema de avaliação amplamente reconhecido por todas as partes, subsidia a alocação de verbas e de bolsas e criou uma dinâmica de diferenciação e de competição institucional, pouco conhecida no resto do sistema.

A estrutura das exigências varia conforme a área e de programa para programa. Em grande medida, essas variações refletem, sobretudo, o grau de maturidade da comunidade científica, ligada a cada área disciplinar e à força da tradição de pesquisa dos grupos profissionais, ligados a cada programa.

Segundo Balbachevsky (1999), em lugares em que a pesquisa está mais institucionalizada e as áreas mais definidas, a estrutura da pós-graduação tem um caráter de “aprendizado”, esperando-se que o aluno desenvolva suas atividades de pesquisa sob a supervisão direta do orientador e defina seu projeto em função da especialidade ou das pesquisas desenvolvidas pelo orientador. Nas áreas e nas instituições em que a tradição de pesquisa é menos forte, o orientando é mais livre para definir o tema e a metodologia de trabalho de sua tese ou de sua dissertação, contudo, desenvolverá o seu trabalho isoladamente, sem contar com um ambiente de pesquisa estruturado.

No Brasil, o controle da corporação profissional sobre a hierarquia de titulação termina no doutorado. Os títulos de livre-docente e de professor-titular não estão homogeneamente submetidos às orientações oriundas dessa instância. Atualmente, a livre-docência, ainda muito regionalizada, somente representa um passo além do doutorado nas instituições que restringem o acesso a esse título apenas aos profissionais com doutorado completo. Contudo, na maior parte das instituições públicas e privadas do País, o concurso de livre-docência permanece desvinculado das

exigências de titulação e, não implicando uma subordinação, sequer formal, a um orientador, terminou por representar um caminho alternativo, sob controle da instituição, para a admissão e para a promoção na carreira que dispensa a obtenção do doutorado.

Da mesma forma, o título de professor-titular é limitado a professores com doutorado apenas em algumas instituições. Nas demais, o acesso a essa posição faz-se mediante concurso, cujas regras são controladas pela instituição, sem referência direta à comunidade profissional, e que podem valorizar diferentes aspectos da carreira do docente, inclusive o tempo de serviço dedicado à instituição.

Em síntese, a estrutura de titulação no Brasil constitui duas hierarquias. A primeira delas organiza-se parcialmente à revelia das instituições e encontra-se, ao contrário, submetida ao controle da comunidade profissional. A maior ou menor dificuldade de avançar nos degraus dessa hierarquia depende, em grande medida, da coesão das comunidades acadêmicas, articuladas em torno de diferentes disciplinas, e não depende da instituição em que o profissional trabalha. A outra hierarquia, que compreende os títulos de livre-docente e de titular, encontra-se submetida ao controle da corporação profissional apenas em algumas instituições. Em outras, ela está subordinada diretamente ao jogo de poder intra-institucional e não mantém, necessariamente, relação com os títulos de hierarquia profissional.

Os dados até aqui expostos revelam que a pós-graduação ainda não está imersa na onda da comunicação em rede, pois ainda é o reflexo da hegemonia de grupos dominantes. O modelo tradicionalista hoje implantado nas instituições revela um corporativismo pouco voltado para o diálogo no sentido de um avanço discursivo que busque reconstruir as bases do desenvolvimento do País. Se há algum diálogo, ainda está restrito a algumas áreas do conhecimento, mais especificamente àquelas voltadas para uma análise social. De qualquer modo, o modelo hoje em vigor precisa ser revisitado e estudado sob a perspectiva dos objetivos a que se propõe esta pesquisa.

Tudo, até então, tem se resumido a uma racionalidade técnica que, segundo Ianni (1997, p. 120), é a racionalidade da própria dominação. Em

outras palavras, tudo tende a se organizar com base na razão instrumental, técnica, no princípio da produtividade, da lucratividade, da quantidade.

Enfim, a avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes ainda se pauta em uma racionalidade técnica. A quantidade tem sido um vetor mais destacado do que a qualidade. Esse distanciamento entre o qualitativo e o quantitativo é fruto da própria experiência acadêmica: a avaliação qualitativa, além do caráter subjetivo, é dispendiosa.

Nesse sentido, uma avaliação em rede, como foi a do Programa de Qualificação Institucional – PQI, que será objeto de estudo desta tese, teve como pressuposto teórico o conceito de sistema, no sentido de Luhmann (1980, 1983, 1985, 1995, 1996a, 1996b, 2005), a ser desenvolvido mais adiante, e a possibilidade de construção de sistemas de comunicação intercambiáveis.

2.5 O CARÁTER DA AVALIAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE: ESFERA PÚBLICA *VERSUS* ESFERA PRIVADA

A dicotomia, ainda não superada, entre esfera pública e esfera privada resultou de uma noção historicamente condicionada, segundo critérios que refletiam as realidades social, política e econômica de cada época e de cada lugar.

Para entender como se deu o processo de construção da dicotomia público-privado nos séculos XIX e XX, Thompson (1995, p. 312-313) sintetiza alguns aspectos. Segundo ele, o domínio privado inclui organizações econômicas particulares operando em uma economia de mercado, orientadas primariamente em direção ao lucro, bem como um conjunto de relações pessoais e familiares. O domínio público, por sua vez, inclui as organizações econômicas estatais, tais como as indústrias nacionais e os serviços públicos do Estado, bem como um conjunto amplo de organizações estatais e paraestatais, incluindo as organizações de bem-estar que se expandiram rapidamente na maioria das sociedades ocidentais depois da Segunda Guerra

Mundial. Paralelamente a esses dois domínios, surge um amplo conjunto de organizações intermediárias, como as entidades assistenciais, os partidos políticos, os grupos de pressão, as empresas corporativas entre outros.

Diante da complexidade cada vez maior das instituições e das relações sociais modernas houve a necessidade de se repensar a distinção entre o público e o privado. Desse modo, o suposto fim dessa dicotomia foi o que deu margem para o surgimento de outras categorias de interesses, decorrentes da multiplicidade e da complexidade de relações entre os indivíduos na sociedade, o que leva, hoje, a múltiplas interpretações.

Nesse sentido, afirma Arendt:

A profunda conexão entre o privado e o público, evidente em seu nível mais elementar na questão da propriedade privada, corre hoje o risco de ser mal interpretado em razão do moderno equacionamento entre a propriedade e a riqueza, de um lado, e a inexistência de propriedade e a pobreza, de outro (ARENDR, 1997, p. 7)

Segundo Lévy (1996, p. 73), a passagem do privado ao público e a transformação recíproca do interior em exterior são atributos da virtualização¹².

Nessa seara de remodelagem dos discursos, a pós-graduação tem de responder aos problemas e aos desafios da sociedade contemporânea. Entre esses desafios, está a formação de um discurso fortalecedor e emancipatório, que consolide as diversas instâncias do ensino no Brasil. Isso faz parte da esfera pública, que é o local de discussão política e de tomada de decisões. Habermas (2003) fala em esfera pública como uma comunidade de indivíduos que, unidos em prol da sua participação em um debate racionalmente crítico, pode influenciar decisões políticas.

Essa ampliação da esfera pública trouxe no seu bojo mudanças fundamentais na forma de pensar e na maneira de viver, de produzir, de consumir entre outros. Além de questões ambientais, tecnológicas e

¹² Pierre Lévy define virtualização como o movimento inverso da atualização (criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades). Consiste, segundo ele, em uma mutação de identidade, em um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma "solução"), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial em campo problemático (LÉVY, 1996, pp. 18-19).

econômicas, que vieram à tona com a mudança do modelo estatal, passou-se ao reconhecimento das dimensões cultural e política, exigindo a participação democrática na tomada de decisões. Em consequência, tentou-se formar na sociedade uma consciência crítica acerca de todos esses valores.

Nessa ótica, parte-se da idéia de que o desenvolvimento do sistema de pós-graduação no Brasil deve servir para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos, dando-lhes autonomia. Hoje, as relações sociais são pautadas em valores sublimes como a confiança, a solidariedade e a dignidade humana. Logo, para a consolidação desse sistema democrático é preciso construir e desconstruir discursos em prol da consolidação global do sistema.

Enfim, todo esse contexto fez surgir uma nova ordem de discurso, o da eticidade no fundamento das relações sociais, marcada pela sociabilidade, pelo contexto situacional de suas regras no plano da vida comunitária. Para a solidificação desse discurso, a esfera pública (comunidade acadêmica, Governo, sociedade) deve conviver pacificamente com a esfera privada (o empresariado, o indivíduo em si e por si).

Para Fairclough (2003), o *status* contemporâneo da esfera pública tem provocado inúmeras questões para debate, a maioria delas em torno da “crise” da esfera pública, seu caráter problemático nas sociedades contemporâneas, o que é veementemente rechaçado pela mídia.

Diante desse contexto, qual seria o caráter da avaliação? Sem dúvida, público. Para quem, afinal, ela é feita senão para o público?

A Capes tem se esforçado por diminuir o distanciamento entre as esferas pública e privada, ao disponibilizar as teses e as dissertações em seu banco de dados, ao viabilizar o acesso aos programas no seu portal, ao chamar a comunidade acadêmica para participar do processo de avaliação entre outros. Tudo isso é uma tentativa de consolidar o modelo da sociedade em rede, que é um espaço altamente democrático. Nesse sentido, a Capes vem ampliando o universo dos seus interlocutores. A avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes não é mais só de um grupo seletivo, mas do público em geral. A sociedade em rede promove essa abertura.

O PQI, como se verá, foi uma experiência positiva, pois houve a participação de um público eclético, que abriu os horizontes para uma forma de avaliar mais qualitativa, e porque não dizer, mais democrática. Pode-se dizer, então, que, se há legitimidade no processo avaliativo do PQI, esta acontece por haver a atuação de diferentes atores sociais e pela tomada de decisões na esfera pública.

CAPÍTULO 3

TEORIA SOCIAL DO DISCURSO: PARA UMA TEORIA ALÉM DA LINGUAGEM

Este capítulo sistematiza a teoria norteadora da pesquisa. Está engajado em mostrar uma teoria explicativa de fenômenos lingüísticos à luz de categorias pré-selecionadas. A base teórica é a Teoria Social do Discurso, a qual descreve as relações de poder e de ideologia decorrentes dos atos discursivos, da prática discursiva e da prática social, a identidade dos sujeitos, a consciência lingüística crítica, os gêneros discursivos, as relações de fortalecimento e de enfraquecimento entre outras categorias de análise discursiva.

A escolha da Teoria Social do Discurso, como matriz teórica e metodológica, dá-se pelo fato de que é uma teoria que opera, necessariamente, com uma abordagem de discurso em que o contexto social é uma dimensão fundamental. Desse modo, a abordagem da Teoria Social do Discurso conceitua o sujeito não como um agente processual com graus relativos de autonomia, mas como sujeito construído pelos processos discursivos, ao mesmo tempo em que os constrói (os processos) com base em sua natureza de ator ideológico. Em outras palavras, o sujeito exerce papel primordial na definição do curso das questões relacionadas ao seu papel social.

A perspectiva de fortalecimento dos sujeitos, implícita nessa teoria, assume uma dimensão social, porque diz respeito aos valores culturais, às relações sociais e às expectativas da sociedade, ou seja, parte da idéia de que o desenvolvimento – e aqui se pode enfocar o objeto de análise da presente tese, que é o discurso institucional sobre a avaliação de programas de pós-graduação no Brasil – deve melhorar a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos e o seu meio social.

Nesse sentido, as redes sociais fazem parte da estrutura comunicativa da sociedade, no que nela encontra a sua base identitária. Isso está bem delineado em Arendt:

[...] a esfera dos negócios humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos. A revelação da identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da ação incidem sempre sobre uma teia já existente, e nela imprimem suas conseqüências imediatas (ARENDR, 1997, p. 196).

Dessa maneira, a análise, ao longo dos próximos capítulos, visa refletir, por meio de um método avaliativo-discursivo, o discurso da pós-graduação nacional como um discurso vivo, refletor das vozes que ecoam de todos os segmentos da sociedade envolvidos. A análise dos aspectos lingüísticos desse discurso não se faz independente dos propósitos e das funções da língua na vida humana. É a visão de Fairclough (1992a, trad. 2001a) de que a língua é uma prática social determinada por estruturas sociais envoltas no processo de desenvolvimento social.

Fica aqui superada a caracterização do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis sociais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social. Essa é também a visão implícita em Halliday & Hasan (1995), que não aceitam uma concepção isolada de signo, mas de rede de relações, conseqüência do conceito “social” dado à língua, como a conexão entre língua e estrutura social, considerando a estrutura social como um aspecto do sistema social. Portanto, a língua é entendida na sua relação com a estrutura social, de modo que a fusão de todos esses momentos persiga o conteúdo ideológico do signo lingüístico implícito na realidade social, em uma perspectiva axiológica, fenomenológica, sociológica e política.

É nesse processo que Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1995, 1999, 2001a, 2003, 2006), um dos maiores expoentes da Teoria Social do Discurso, defende que o discurso é moldado por relações de poder e por ideologias, que é uma prática não só de representar o mundo, mas também de significá-lo, constituindo-o e construindo-o por meio do sentido.

Ao final do capítulo, é feito um paralelo entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Sistêmica, de modo a aproximar os objetos comuns entre elas e a integrá-las em uma análise que substraia o elemento-chave: o processo comunicativo, ou seja, a troca de informações entre os sistemas.

3.1 SITUANDO A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO NA PESQUISA

Pela Teoria Social do Discurso, é possível visualizar mais acentuadamente o poder implícito nas práticas sociais cotidianas, as quais são distribuídas em cada nível de todos os domínios da vida social, sendo aí constantemente engajadas. Essa concepção sugere que o discurso e a linguagem são de importância central no processo social das sociedades modernas.

Assim, a Teoria Social do Discurso está posicionada nesta pesquisa, como uma proposta interpretativa para as mudanças contemporâneas no modelo de avaliação dos programas de pós-graduação implantados no Brasil, partindo do princípio de que a mudança na prática discursiva - inovações tecnológicas na forma de avaliar um programa, como causa – traz, como consequência, mudança na prática social – e, como resultado, maior confiabilidade no sistema.

Essa relação de causa e efeito é permeada pela linguagem. Nessa concepção, a linguagem aparece não apenas como uma forma de representar o mundo, mas também de agir sobre o mundo e sobre o outro. Em outras palavras, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais e materiais concretas, orientando-se para elas ou por meio delas.

Para Foucault (2000a), as práticas sociais podem engendrar domínios de saber que fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, e também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos do conhecimento. O próprio sujeito do conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história.

Ressalta-se que todo esse processo constrói-se em um contexto de troca, na acepção de Bourdieu (1998, pp. 23-24), o qual ressalta que as trocas lingüísticas, como relações de comunicação por excelência, são relações de poder simbólico em que se atualizam as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos.

3.2 A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E O REDIMENSIONAMENTO DO MODELO TRIDIMENSIONAL

A relação entre sociedade e evento discursivo é tratada por Fairclough (1992a, trad. 2001a), na Teoria Social do Discurso, por meio de um modelo tridimensional de discurso, em que todo evento discursivo é considerado, ao mesmo tempo, como texto, produto falado ou escrito; como prática discursiva, os processos de produção, de distribuição e de consumo textuais; e, como prática social, um tipo de ação social que envolve a análise do evento discursivo nos níveis situacional, institucional e societário.

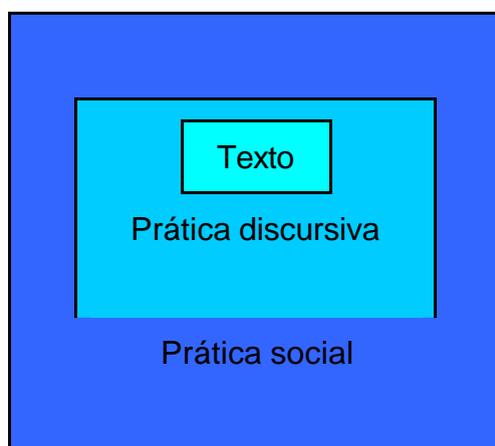


Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 1992a, trad. 2001a, p. 101)

A concepção do discurso como evento tridimensional é crítica e ajuda a evidenciar as conexões entre o uso da linguagem e o exercício do poder, uma vez que a manutenção do poder e da hegemonia passa justamente pela falta de clareza de tais conexões.

O quadro a seguir mostra as categorias analíticas propostas por Fairclough na obra de 1992a (trad. 2001a):

Texto	Prática discursiva	Prática social
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força ilocucionária Coerência Intertextualidade Interdiscursividade	Ideologia (sentidos, pressuposições, metáforas) Hegemonia (orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas) Sentidos Pressuposições Metáforas

Quadro 1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

Na análise dos dados, algumas dessas categorias são exploradas. No que diz respeito à dimensão do texto, o vocabulário assume grande relevância, pois buscam-se marcas nos dados que componham um determinado escopo de análise. Por exemplo, se o tema é identidade, prioriza-se um arcabouço lexical que o satisfaça por meio da análise discursiva.

A intertextualidade e a interdiscursividade são as categorias exploradas com relação à dimensão da prática discursiva. O objetivo é mostrar a capacidade de certos textos preencherem outros textos ou serem preenchidos por outros textos e dialogarem entre si. Como o *corpus* da pesquisa é composto por documentos institucionais produzidos no âmbito da Capes, essa categoria assume papel primordial na ligação dos elementos que compõem os textos como um fator de retroalimentação (produção e consumo dos textos).

A dimensão da prática social explora os conteúdos ideológicos dos textos e dos discursos. O estudo da ideologia assume, aqui, um viés totalmente crítico. É o olhar voltado todo o tempo para o intercâmbio entre significado e poder, no sentido mesmo de que as formas simbólicas são usadas para estabelecer e sustentar relações de dominação (hegemonias). Há, também, uma preocupação com o sentido de possíveis metáforas.

Em continuidade, a proposta inicial do modelo tridimensional tomou novos contornos desde Chouliaraki & Fairclough (1999). Houve a manutenção

das três dimensões analíticas do discurso, mas agora com o enfoque mais acentuado na análise da prática social. O discurso passa então a ser um momento dentro das práticas sociais, e não mais o foco central predominante da análise, haja vista a abrangência e a complexidade social que o permeiam.

Etapas do enquadre para ADC de Chouliaraki & Fairclough
1) Um problema (atividade, reflexividade)
2) Obstáculos para serem superados <ul style="list-style-type: none"> (a) análise da conjuntura (b) análise da prática particular <ul style="list-style-type: none"> (i) práticas relevantes (ii) relações do discurso com outros momentos da prática (c) análise de discurso <ul style="list-style-type: none"> (i) análise estrutural (ii) análise interacional
3) Função do problema na prática
4) Possíveis maneiras de superar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

Quadro 2 – O enquadre para a ADC de Chouliaraki & Fairclough (1999)

Ressalta-se que a visão tridimensional do discurso, como descrita acima, seguiu em direção a uma teoria mais avançada, na qual Fairclough (2003, 2006), por meio de uma proposta analítica, analisa a prática discursiva e a prática social em conjunto.

Nesse sentido, Fairclough (2003, p. 36) estabelece que os vários níveis de análise do texto devem ser feitos por meio do intercâmbio das suas relações textuais internas e externas. As relações externas estão vinculadas à estrutura social, às práticas sociais, aos eventos sociais (ações e suas relações sociais, identificação das pessoas e da representação de mundo), ao discurso (gênero, discursos, estilos). As relações internas, por sua vez, estão vinculadas à semântica, à gramática, ao vocabulário e à fonologia.

Relações internas	Relações externas
Semântica	Estrutura social
Gramática	Práticas sociais
Vocabulário	Eventos sociais
Fonologia	Discurso

Quadro 3 – Tipos de relações textuais (FAIRCLOUGH, 2003)

Entre as categorias utilizadas por Fairclough (2003), merece destaque a intertextualidade, uma dimensão externa, cujo propósito é mostrar a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos. Como já dito em linhas anteriores, o objetivo, nesta pesquisa, é associá-la à concepção dialógica do discurso, na análise do modelo de avaliação institucional de programas de pós-graduação implantados no País.

Na obra de 2006, por exemplo, Fairclough caminha já para uma proposta transdisciplinar (ainda em construção) de análise social da linguagem, por meio da aproximação da Teoria Social do Discurso, da multimodalidade e da economia político-cultural. Segundo o autor, os objetos econômicos e políticos são socialmente construídos. Há, contudo, um lado subjetivo de construção desses objetos, cujo processo de construção social constrói não só os objetos, como também os sujeitos sociais a eles associados. São, portanto, co-construções de sujeitos e de objetos. Além disso, os objetos econômicos e políticos são, também, culturalmente condicionados por sistemas econômicos e formas de Estado, os quais figuram interconectados a significados, interpretações, narrativas, valores, atitudes, identidades entre outros. Tudo se resume a discurso. Logo, sujeitos e objetos são efeitos do discurso. É também nessa obra que Fairclough propõe o momento semiótico, analisando o texto (evento social), a ordem do discurso (prática social) e a linguagem (estrutura social). A linguagem, portanto, aparece com a função modalizadora. Ele traz à discussão a questão da reestruturação do capitalismo cujo teor semiótico é instaurador de uma nova ordem de discurso, à qual é propiciadora da formação de novos gêneros, discursos e estilos, como base para a análise lingüística.

Enfim, o percurso da Teoria Social do Discurso sempre teve um objetivo claro: fornecer aos sujeitos recursos que possibilitem, por meio dos estudos de linguagem e de ideologia, seu fortalecimento na sociedade. O próprio acesso à análise crítica dos eventos discursivos é um fator de fortalecimento, pois o discurso pode ser a um só tempo limitante e inovador (no sentido dual). Logo, a prática discursiva não se deve prestar somente à reprodução de relações e de práticas sociais existentes, mas também possibilitar mudança ou transformação.

Por esse prisma, as práticas sociais podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de elementos sociais associados a áreas particulares da vida social – a prática social implícita no discurso social da educação, especificamente da pós-graduação como um segmento. O ponto importante acerca das práticas sociais na perspectiva deste trabalho é que elas articulam o discurso (como linguagem) juntamente com outros elementos sociais não-discursivos.

Agora, a questão que se coloca é a de como se dá esse processo de reconfiguração da linguagem, por meio da articulação de novas práticas sociais a modelos pré-existentes. E o mais interessante: entender como esse processo de reconfiguração acontece no âmbito dos sistemas sociais e quais os mecanismos de troca lingüística utilizados por esses sistemas para manter o seu capital simbólico, o arcabouço pré-construído de suas crenças, valores e signos. Isso, sem dúvida, acontece no âmbito da luta hegemônica.

Fairclough (2006, p. 5) fala das vozes da globalização que, por sinal, são muitas: a análise acadêmica, as agências governamentais, os organismos não-governamentais, a mídia, os cidadãos entre outros. Esse “coral de vozes” é o que contribui substancialmente para a reconfiguração das linguagens de acordo com o seu campo de atuação. E o grau de reconfiguração está diretamente vinculado com o poder que os agentes (por trás dessas vozes) têm no campo político em que atuam.

A análise acadêmica, que é o que de fato interessa à presente pesquisa, segundo o autor, difere de outras no sentido de que sua orientação em relação à globalização é primariamente teórica e analítica (a produção de descrições, interpretações, explicações e teorias), ao passo que outras análises são

voltadas para uma orientação prática (orientação de como agir e estratégias para agir).

3.3 A QUESTÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Os discursos constituem formas lingüísticas de representação das práticas sociais que são construídas de um ponto de vista particular e ganham relevância quando relacionados aos tipos de textos e aos gêneros discursivos. O gênero discursivo é o elemento mediador entre a prática social e o discurso. Está permeado por regras que definem tanto as atividades sociais quanto a estrutura dos textos. Segundo Bakhtin (1988, p. 124), os gêneros textuais (discursivos) são a ponte entre a história da sociedade e a história da linguagem. Para ele, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.

Fairclough (1992a) une o gênero à prática social. Segundo ele, gênero constitui um conjunto estável de convenções o qual se associa a um tipo de atividade ratificada socialmente (FAIRCLOUGH, 1992a, trad. 2001a, p. 161). Na obra de 2003, ele ressalta que os gêneros são aspectos discursivos das formas de agir e de interagir por meio dos eventos sociais. Ele amplia a noção de estilo não só para caracterizar os gêneros discursivos, mas também as identidades pessoais. Já na obra de 2006, o autor enfatiza que os gêneros são uma forma de se comunicar e de interagir, ao passo que o discurso é uma forma de representar algum aspecto ou parte do mundo.

É similar a concepção de Bazerman (2006) à de Fairclough. Conforme o autor, os gêneros ajudam os indivíduos a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica. Para ele, certos gêneros têm criado poder, negociando relações entre grupos e dentro deles criado hábitos naturalizados para relações políticas contínuas.

No caso da análise de elementos constituintes do arcabouço discursivo dos programas de pós-graduação, tem-se como referencial de gênero, por

exemplo, os diversos tipos de documentos produzidos ao tempo de duração da avaliação institucional de um programa.

3.4 O TRIPÉ DO DISCURSO: LINGUAGEM, PODER E IDEOLOGIA

Ideologias são representações de aspectos do mundo que podem contribuir para estabelecer, manter e mudar relações sociais de poder, de dominação e de exploração. Essa visão crítica da ideologia, vista como uma modalidade de poder, contrasta com várias visões descritivas a respeito da mesma, como as posições, as atitudes, as crenças, as perspectivas, de grupos sociais, sem fazer referência a relações de poder e de dominação entre os grupos. Representações ideológicas podem ser identificadas nos textos, mas pode-se dizer que ideologias são representações que podem contribuir com relações de poder e de dominação.

Na mesma direção, dispõe Warat:

Por ideologia costuma-se entender o conjunto mais ou menos coerente de crenças que o grupo social invoca para justificar seus atos e respaldar suas opiniões, isto é, as crenças que funcionam como motivadoras ou racionalizadoras de determinados comportamentos sociais. Por tal razão a ideologia constitui-se de representações estritamente vinculadas ao exercício do poder social (WARAT, 1994, p. 116).

Foucault (2002a, p. 122), ao tratar das formações discursivas e da formação do objeto, exemplifica como os discursos se vinculam a determinadas situações, ora se constituindo, ora se desconstituindo: “À medida que se concentram as forças de produção, o importante é tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes [...] de proteger os materiais e ferramentas e de dominar as forças de trabalho.”

Assim, o enunciado representa o átomo do discurso dentro da função enunciativa. Essa relação, sem dúvida, contribui para a formação discursiva reveladora do nível do enunciado e definidora da sua regularidade. O conjunto dos enunciados formaria o discurso – se de mesma formação discursiva – o que contribui para a concretização da prática discursiva. As ordens do discurso,

portanto, são institucionais e societais, representativas da totalidade de práticas discursivas no cerne de uma instituição ou sociedade, e o relacionamento entre elas (FOUCAULT, 2000a).

Nessa visão, o discurso é não apenas o que transfere lutas ou sistemas de dominação, mas também é a coisa para a qual e pela qual a luta existe. Discurso é o poder a ser tomado (FOUCAULT, 2000b, p. 10). No seu pensamento, não cabe a idéia de um poder central a reforçar-se, mas a de que o próprio exercício do poder se confunde cada vez mais com as categorias da própria prática, de modo que o poder está em toda parte e em nenhuma parte, mas principalmente que a organização social, longe de ser regida pela racionalidade técnica, o é pelo exercício do poder. Assim, o poder visa à normalização, à normatização, à regularização, à homogeneização.

Aliás, a concepção marxista de ideologia já retratava que a ideologia é um instrumento de dominação da classe dominante, que faz com que suas idéias passem a ser idéias de todos. Para isso, eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, as quais são resultantes da divisão social do trabalho material e do trabalho intelectual. Assim, necessária à dominação de classe, a ideologia é ilusão ou mascaramento da realidade social. Marx toma isso como ponto de partida para a crítica ao sistema capitalista, contribuindo para o desnudamento da ideologia burguesa.

Posteriormente, fugindo um pouco do marxismo hegelianizado e do historicismo, Althusser (1974) exprime mais claramente o problema do político dominando historicamente o econômico na sociedade. Segundo ele, a classe dominante, para manter sua dominação, gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração.

A teoria althusseriana do sujeito exagera a constituição ideológica dos sujeitos, e, conseqüentemente, subestima a capacidade de os sujeitos agirem individual ou coletivamente como agentes, até mesmo no compromisso com a crítica e na oposição às práticas ideológicas (FAIRCLOUGH, 1992a, trad. 2001a, p. 121). Para Althusser, a ideologia é largamente inconsciente e sempre institucional:

Ideologia é na verdade um sistema de *representações* mas, na maioria das vezes, essas representações não têm nada a ver com a *consciência* (...) é como estruturas que elas se impõem à ampla maioria dos homens, não via *consciência* (...) é dentro desse inconsciente ideológico que os homens conseguem alterar as experiências vividas entre eles e o mundo e adquirem uma nova forma específica de inconsciente, que se chama *consciência* (ALTHUSSER, 1979, p. 233).

De acordo com esse autor, o Estado, por meio de seus Aparelhos Repressores – AREs (compreendendo o Governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões entre outros) e de seus Aparelhos Ideológicos – AIEs (compreendendo instituições como a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação), intervém, na sociedade, ou pela repressão ou pela ideologia, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e às condições de exploração.

Nas diferenças que Althusser estabelece entre os AREs e os AIEs é que estaria sua forma de funcionamento (dos aparelhos ideológicos):

[...] enquanto os primeiros funcionam de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia; inversamente, os segundos funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimilada ou até simbólica (ALTHUSSER, 1969, p. 47).

Hall (2006, p. 184) acentua que a ideologia não possui apenas a função de reproduzir as relações sociais de produção – tomando como base a concepção althusseriana. Para ele, a ideologia também estabelece limites para que uma “sociedade-em-dominância” possa se reproduzir de forma fácil, tranqüila e funcional.

Desse modo, para o entendimento da dinâmica das ordens de discurso, deve-se ter em mente que os fatores reais de poder são os promotores do discurso hegemônico, porque são reproduzidos, contestados ou transformados no próprio discurso e refletidos na cultura. Assim, a cultura não é apenas um código comum nem um repertório comum de respostas a problemas recorrentes, mas “constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais

previamente assimilados, e a partir dos quais se articula” (BOURDIEU, 2005, p. 208).

E isso provoca implicações diretas no discurso. Para Arendt (1997), sempre que a relevância do discurso entra em jogo, a questão torna-se política por definição, pois é o discurso que faz do homem um ser político. É bem interessante a sua concepção de poder:

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades.

[...] o poder humano corresponde, antes de mais nada, à condição humana da pluralidade (ARENDR, 1997, pp. 212-213).

De qualquer modo, há uma assimetria que se configura pela capacidade desigual de controle da prática discursiva e pelo modo como práticas discursivas particulares são sustentadas frente a outras práticas possíveis, assumindo investimentos ideológicos à medida que estabelecem, sustentam e transformam relações de dominação.

Para van Dijk (1993, 1998), a atuação do papel (re)produtor da dominação acontece no exercício do poder social das elites, das instituições ou grupos, que resulta em desigualdade social, na qual estão incluídas a desigualdade política, a desigualdade cultural e a desigualdade advinda da diferenciação e da discriminação de classe, de raça, de sexo.

Como se pôde ver até aqui, são muitas as concepções de ideologia, haja vista o seu amplo horizonte de significação. Para esta tese, todos os autores ora referidos dão um pouco de sua contribuição, até mesmo porque é um fenômeno que não pode ser analisado isoladamente. Para “fechar” o arcabouço da perspectiva ideológica, nas linhas a seguir, dá-se atenção especial ao enfoque de Thompson (1995) acerca da ideologia.

Nesta pesquisa, a posição desse autor parece ser a mais próxima da discussão acerca das posições assumidas pelas instituições e pelos agentes no mundo social. Isso porque os problemas ligados aos discursos são também

problemas ligados aos sujeitos envolvidos no processo discursivo, pois esses são sempre afetados por ideologias. A sua análise, portanto, pauta-se no modo como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Ele reformula o conceito de ideologia ao propor três aspectos primordiais: a noção de sentido, o conceito de dominação e as maneiras como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 1995, p. 79).

O autor distingue cinco modos gerais por meio dos quais a ideologia opera. São eles: a legitimação, cujas estratégias típicas de construção simbólica são a racionalização, a universalização e a narrativização; a dissimulação, com as estratégias de deslocamento, de eufemização, a metaforização (com os tropos); a unificação, que tem por estratégias a estandardização e a simbolização da unidade; a fragmentação, que atua por meio da diferenciação e do expurgo do outro; e, por fim, a reificação, que tem por estratégias a naturalização, a eternalização e a passivização (THOMPSON, 1995, p. 81).

Algumas dessas estratégias servem ao objeto de análise desta tese, como é o caso da legitimação, cujos fundamentos racionais fazem apelo à legalidade de regras dadas. Assim, sendo a racionalização uma de suas estratégias, ela procura fazer com que o produtor de uma forma simbólica construa uma cadeia de raciocínio que procura defender (ou justificar) um conjunto de relações ou de instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que tal atitude é digna de apoio. Essa estratégia, aliás, possui um viés bem próximo da proposta implícita nesta tese. Outras estratégias são de suma importância para o presente trabalho e serão também objeto de análise, como a metaforização, a narrativização, a fragmentação entre outras.

Das idéias de Thompson, ressalta-se, ainda, a noção de poder. Segundo ele, o poder manifesta-se em três níveis de abstração: o da ação, o das instituições sociais e o da estrutura social. Nesse sentido, as formas simbólicas (no plano do discurso) correspondem a uma ampla variedade de construções significativas, como ações, textos e manifestações verbais, que, por expressarem um significado para determinados grupos, podem ser interpretadas e compreendidas buscando-se a lógica de sua formulação. Elas

estão inseridas em contextos sócio-históricos específicos que permitem sua criação, sua construção e sua recepção pelos sujeitos.

O estudo da ideologia, nesta tese, visa verificar como os discursos ideologicamente se constroem e como os discursos ideologicamente construídos influenciam outros discursos, de modo a entender possíveis relações de poder. Isso porque, tomando as palavras de Eagleton (1997, p. 194), a ideologia é antes uma questão de “discurso” que de “linguagem”. Ela representa os pontos em que o poder tem impacto sobre certas enunciações e inscreve-se tacitamente dentro delas (EAGLETON, 1997, p. 194).

Para uma análise mais aberta, portanto, busca-se um pouco de cada um dos autores. Em síntese: de Foucault (2000a, 2000b), a noção de ordem de discurso; de Marx, a crítica ao sistema capitalista (pressuposto do mundo globalizado); de Althusser (1974), o conceito de aparelhos ideológicos e de aparelhos repressores (isso porque se trabalha na tese com o binômio esfera pública e esfera privada); de Hall (2006) e de Bourdieu (2005), o reflexo da ideologia na cultura; de Arendt (1997), a concepção de poder; de van Dijk (1993, 1995), a atuação do papel reprodutor da dominação; e, de Thompson (1995), como já ressaltado anteriormente, os modos de atuação da ideologia e as suas estratégias.

3.5 O DISCURSO HEGEMÔNICO

A hegemonia é uma forma particular de conceituação do poder e da luta pelo poder em sociedades capitalistas, enfatizando o modo como o poder depende do consentimento e da aquiescência de todos. Assim, ela não é apenas um tipo bem-sucedido de ideologia, mas pode ser decomposta em vários aspectos ideológicos, culturais, políticos e econômicos.

Segundo Eagleton (1997, p. 106), a ideologia refere-se especificamente à maneira como as lutas de poder são levadas a cabo no nível da significação, e, embora tal significação esteja envolvida em todos os processos hegemônicos, ela não é em todos os casos o nível dominante pelo qual a regra

é sustentada. Em suma, o conceito de hegemonia expande e enriquece a noção de ideologia e, também, empresta a esse termo um corpo material de cume político.

Para Fairclough (1992a, trad. 2001a, p. 122), hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo, o poder de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais. Ela (a hegemonia) atua com tranqüilidade em ambiente de “equilíbrio estável”. Desse modo, o discurso, como representativo da dominação e da naturalização de certas representações, é um aspecto significativo da hegemonia e da disputa pelo poder na luta hegemônica.

É com Gramsci (1974) que há um salto no sentido da transição de ideologia como “sistema de idéias” para a ideologia como prática social vivida. Ele ressalta que o poder nas sociedades capitalistas modernas se caracteriza pela hegemonia. Ambas, a hegemonia e a luta hegemônica se formam nas práticas discursivas das instituições e das organizações, as quais são representativas do modo do discurso. As convenções do discurso podem encerrar ideologias naturalizadas, que as transformam em um mecanismo muitíssimo eficaz de preservação de hegemonias. Já Hall (2006, p. 296) acentua que a hegemonia não é exercida apenas nos campos econômico e administrativo, mas engloba os domínios críticos da liderança cultural, moral, ética e intelectual.

Assim, o conceito de hegemonia, como geração de consenso no exercício do poder, define muito bem a relação entre a ordem de discurso e a ordem social: uma ordem de discurso configura um domínio hegemônico, uma vez que as práticas discursivas contribuem para a conformação da organização do poder, o estabelecimento do senso comum, em que as ideologias se tornam naturalizadas ou automatizadas. Uma ordem de discurso é uma faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia. Portanto, a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco definidor na luta hegemônica.

Um dos aspectos da hegemonia, portanto, é a construção cultural e ética, a reestruturação de subjetividades ou de identidades. E a tecnologização

do discurso, como modo do discurso, é um dos aspectos desse processo¹³. Aliás, o próprio discurso é uma esfera da hegemonia e a hegemonia de uma classe ou grupo sobre toda a sociedade, ou sobre determinadas secções da mesma, dependendo, em parte, da sua capacidade de moldar práticas discursivas e ordens de discurso. Nesse contexto, está presente o significado representacional do discurso.

Foucault também trata do fenômeno da tecnologização do discurso. Para ele é um processo de intervenção na esfera das práticas discursivas, ou seja, no campo do discurso, o qual visa construir uma nova hegemonia na ordem de discurso da instituição ou organização à qual se aplica, inscrevendo-se em uma luta mais generalizada para impor hegemonias reestruturadas às práticas e às culturas institucionais. Esse contexto, afinal, reflete o significado acional do discurso.

Para Vieira (2004), as tecnologias do discurso atuam como uma forma de poder, como um recurso de fiscalização, de policiamento e de dominação. Mas, tais procedimentos podem ser aceitos de modo passivo, ou recebidos com resistência, ou ainda podem ser rejeitados. Desse modo, a tecnologização do discurso influencia a construção de novos gêneros, pois a sua atuação passa pela prática social e pelas práticas discursivas.

Nesse sentido, o contexto social ideal de dominação ideológica atua em três esferas (HALLIDAY & HASAN, 1995): campo do discurso (a natureza da ação social), o tenor do discurso (a natureza dos participantes: *status* e papéis) e o modo do discurso (a organização simbólica do texto). Essas esferas são representativas de três significados (FAIRCLOUGH, 2003), quais sejam: o acional (modos de agir), ligado ao gênero; o representacional (modos de representar), ligado ao discurso; e, o identificacional (modos de identificação), ligado ao estilo.

¹³ O termo tecnologia remete à análise feita por Foucault (2002a) da aliança entre as ciências sociais e as estruturas de poder.

Para Fairclough (1992a, trad. 2001a, p. 264), as tecnologias discursivas são cada vez mais adotadas em locais institucionais específicos por agentes designados. Elas têm seus próprios tecnólogos especialistas: pesquisadores que cuidam de sua eficiência, especialistas que trabalham em seu aperfeiçoamento à luz da pesquisa e da mudança nas exigências institucionais e treinadores que transmitem as técnicas.

As tecnologias discursivas, que dominam o mundo moderno, são, na verdade, ordens de discurso modernas, as quais estão vinculadas ao controle sobre a vida das pessoas. Habermas (1984) descreveu essa tendência em termos da colonização do “mundo da vida” pelos sistemas do Estado e da economia. Para ele a ideologia é um modo de comunicação distorcida, ou seja, a distorção sistemática da relação dialógica.

Fairclough (2003), ao citar Habermas, ressalta a importância da teoria deste, na obra de 1984, quando ele desenvolveu um cálculo da modernidade centrado sobre a comunicação. Basilar ao processo de modernização é a separação de sistemas, como o Estado e o Mercado, do “mundo da vida”. A especialização de sistemas, por meio da tecnologização do discurso, depende do desenvolvimento e do refinamento de uma racionalidade instrumental, na qual pessoas agem estrategicamente de maneira a atingir resultados, maior efetividade ou eficiência. A ação estratégica, portanto, é contrastada com a ação comunicativa, orientada a atingir entendimento (consenso), o modo de ação proeminente ao “mundo da vida”.

Segundo Habermas (1984), o agir instrumental é um modo de ação orientado por regras técnicas, ou seja, direcionado à obtenção de determinados fins do agente mediante a utilização de objetos. O agir estratégico, por sua vez, implica a escolha racional de meios para influenciar um adversário. O agir instrumental é, em princípio, “não social”, podendo, porém, estar vinculado a interações sociais. O agir estratégico constitui em si mesmo ação social. Ambos são orientados para o êxito do agente e, portanto, avaliados respectivamente conforme o grau de eficácia sobre situações e acontecimentos ou de influência sobre as decisões do adversário. O agir comunicativo, ao contrário dos dois anteriores, não é direcionado pelo cálculo egocêntrico do êxito, mas sim coordenado por atos de entendimento entre os participantes.

A ligação que se faz das idéias de Habermas às de Fairclough e às de outros é o fato de que a tecnologização do discurso é a representação mais latente na sociedade de um discurso hegemônico, como um modo de agir estratégico. Como já visto, para Fairclough (2003) há esferas representativas de três significados: o acional (modos de agir), o representacional (modos de representar) e o identificacional (modos de identificação). Habermas, ao tratar

da ação comunicativa (agir instrumental, agir estratégico e agir comunicativo) vincula-se ao primeiro, o significado acional.

Portanto, a tecnologização do discurso, fruto de uma identidade pós-moderna – se é que se pode definir dessa forma – como modelo de negociação, é representativa do significado identificacional, pois constitui o moderno “biopoder”, que traz a vida e os seus mecanismos ao domínio dos cálculos explícitos (agir estratégico, no sentido de Habermas), tornando o conhecimento-poder um agente transformador da vida humana. Logo, o processo de identificação envolve efeitos constitutivos do discurso, que deve ser visto como um processo dialético no qual discursos são inculcados em identidades.

Ainda para Fairclough (2003), as identidades em uma sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução, à mudança social. Sendo assim, a identidade (ou “tema”) é freqüentemente referida como sendo um efeito do discurso, construído no discurso. Segundo ele, cada ordem de discurso encerra gêneros discursivos característicos, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável em um determinado contexto sócio-histórico e cultural¹⁴.

Portanto, gêneros, discursos e estilos são relativamente estáveis nas formas de agir, de representar e de identificar. Eles são identificados como elementos da ordem do discurso no nível das práticas sociais. Os textos, quando analisados e fazendo parte de eventos específicos, estão interconectados a esses elementos e são vistos sob a perspectiva dos três significados dispostos em parágrafo anterior. Além disso, a análise parte, também, da forma como esses significados se concretizam nos textos – vocabulário, gramática e outros – bem como a que gêneros, discursos e estilos se conectam e como os diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam no texto. É de fato uma via de mão dupla.

De maneira geral, busca-se construir uma identidade social, para que os indivíduos possam assumir papéis sociais (tenor do discurso), mas

¹⁴ Em uma perspectiva habermasiana, ordem de discurso equivale à ordem social, uma espécie de canalização das diversas alternativas de ação, a fim de reduzi-las a uma medida comum que passa a estabilizar o risco de dissenso.

personificando-os, investindo-os de sua própria personalidade (ou identidade pessoal), e desempenhando-os de modo diferenciado. Assim, o desenvolvimento completo das pessoas, como agentes sociais, está dialeticamente interconectado com o desenvolvimento completo de suas personalidades, nenhum dos quais é garantido.

Tal dimensão é ressaltada por Arendt:

[...] na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, em qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz (ARENDDT, 1997, p. 192).

É também nesse sentido, o do homem em si e por si, que se configura o pensamento de Bauman (2001), para o qual a sociedade moderna existe em sua atividade incessante de “individualização”, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e na renegociação diária de redes de entrelaçamentos chamada “sociedade”. É assim que resume o conceito de individualização:

[...] a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das conseqüências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia *de jure* (independentemente de a autonomia *de facto* também ter sido estabelecida) (BAUMAN, 2001, p. 40).

De acordo com esse mesmo autor (p. 50), o indivíduo *de jure* não pode se tornar indivíduo *de facto* sem antes tornar-se cidadão. Segundo ele (p. 48), ser um indivíduo *de jure* significa não ter ninguém a quem culpar pela própria miséria, significa não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação. É possuir uma liberdade negativa legalmente imposta.

Não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma auto-constituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros. Ser um

indivíduo *de facto* é possuir uma liberdade positiva, genuína potência da auto-afirmação. Desse modo, o processo de individualização faz-se em conjunto com o social, pois o indivíduo, para tornar-se o que é (*ethos*), não basta ter nascido, mas precisa da legitimidade social.

Assim, o processo de individualização está relacionado com o conceito de hegemonia. Os indivíduos incorporam o discurso hegemônico e por meio dele têm de construir a sua identidade social. Nesse caso, não passa o indivíduo pela luta hegemônica. A questão que se coloca é que o processo de construção de identidade é atomizado pelo discurso hegemônico. Tem-se, portanto, a construção passiva da identidade social (pelo indivíduo *de jure*) em vez de ativa (pelo indivíduo *de facto*).

Enfim, a discussão sobre o discurso hegemônico deve passar pela discussão acerca da tecnologização do discurso e da importância de ambas (discussões) na construção da identidade social. Isso porque aos indivíduos é dado escolher caminhos (discursos) por que se constrói a legitimidade social, que não quer dizer identidade social. A grande dúvida por trás não é seguir esse ou aquele caminho, mas desconhecer porque se escolhe um em detrimento de outro. Todo esse processo (de construção da identidade social) deveria se dar na luta hegemônica, pois o confronto (a discussão) é melhor que a adesão a discursos.

3.6 O PAPEL DO SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

A identidade e o papel do sujeito na sociedade são mediados pela linguagem. Parte-se da noção de que sociedade é um sistema de comunicação com vivências concretas. Segundo Maturana (2001, pp. 27-28), o ser humano é um observador na experiência, ou no suceder do viver na linguagem. O discurso que explica algo se dá na linguagem. Assim, experiências que não estão na linguagem são representativas do nada.

Para ele, a identidade de um sistema, isto é, o que define um sistema como um sistema de um tipo particular, não é uma característica intrínseca a

ele. A identidade de um sistema é constituída e conservada como uma maneira de funcionar como um todo nas interações recursivas do sistema no meio que o contém (MATURANA, 2001, p. 180).

É nesse sentido que a noção de sociedade só se constrói na dupla contingência, ou seja, na possibilidade de novas comunicações. De acordo com Luhmann, é a comunicação que faz surgir a sociedade, não a ação. Desse modo, a estrutura de uma sociedade vincula-se a expectativas de comportamento. Linguagem figura como uma esfera de liberdade de escolha. É por meio da linguagem que o mundo se constitui como um campo complexo e congruente de escolhas (LUHMANN, 1983, pp. 120-121)

Segundo Habermas (2004, p. 330), a identidade do indivíduo não é apenas algo que ele assume, mas é também um projeto dele mesmo. Para ele, não há como fugir das próprias tradições, mas é possível escolher quais delas se quer perpetuar ao longo do tempo.

É o que também entende Foucault no que tange à idéia de genealogia¹⁵:

É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma histórica que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto, etc., sem ter que referir a um sujeito, seja ela transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1993, p. 7).

Essas concepções vão ao encontro dos pressupostos fundantes da Análise de Discurso Crítica, para a qual as identidades sociais são construídas no discurso, pela linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 1992a, trad. 2001a). Nesse sentido, é que vale a pena ressaltar os âmbitos de atuação do sistema para situar melhor o processo de construção da identidade social.

Em âmbito institucional, um dos fatores que está ligado à identidade social do sujeito é a modernidade (GIDDENS, 1991b)¹⁶. A globalização da

¹⁵ Genealogia indica o traço das linhas constitutivas dos saberes formatadores das instituições, como escolas, prisões, hospitais, fábricas, casamentos entre outros.

atividade social, provocada pela modernidade e representativa de seu dinamismo, é um processo de desenvolvimento dos vínculos em qualquer lugar do mundo. Diz respeito à intercessão entre presença e ausência, o entrelaçamento de eventos sociais e de relações sociais a distância com contextos sociais, mas sempre ligado a um sistema de comunicação.

A modernidade, com as suas diversas formas de comunicação – a globalização é um exemplo de mensagem da sociedade moderna – é definidora do papel dos sujeitos. Outro exemplo é dado por Giddens (1991b, p. 15) quando ressalta que, em uma sociedade capitalista, a industrialização não é somente uma dimensão institucional, mas pode se referir às relações sociais contidas no uso do poder material no processo de produção.

Sem dúvida, a globalização tem contribuído para uma remodelagem dos discursos. Mas, a construção do conceito do que seja a globalização, como processo, e seus conseqüências é realimentada pelos discursos fundantes acerca do conceito. É como ressalta Fairclough (2006, p. 4), para o qual há veemente necessidade de se distinguir o atual processo de globalização dos discursos sobre globalização, os quais contribuem para criar e modelar o próprio processo.

Como um paralelo, Bourdieu (2002, pp. 27-28) ressalta que a globalização é um mito, um instrumento de combate ideológico muito forte e funcional para os dominantes, na luta contra as conquistas sociais. E uma das armas utilizadas é o que ele chama de deslocalização¹⁷. Para ele, a economia é uma ordem separada, quase natural, da qual está excluído o social. Essa ruptura, sem dúvida, tem contribuído para maximizar a destruição de todos os coletivos.

Para que esse instrumento de dominação aja, há todo um aparato social em que esses sistemas de comunicação se concretizam. No modelo capitalista, por exemplo, os papéis estão definidos por uma necessidade de mercado, pois

¹⁶ Modernidade é aqui entendida como rigidamente equivalente ao mundo industrializado, cujos pólos são o da racionalização e o da subjetivação. Ambos os pólos estão, hoje, em vias de separação (TOURAINE, 1997, p. 67).

¹⁷ O termo *deslocalização* tem o mesmo sentido daquele empregado por Ianni (1997) ao tratar do fenômeno da *desterritorialização*, conforme se verá em linhas seguintes.

os sistemas de produção envolvem mercados de produtos competitivos e de universalização da mão-de-obra.

Além disso, o Estado moderno, como entidade sociopolítica, possui formas específicas de territorialidade e de exercício do poder e monopoliza efetivo controle sobre os meios de violência, o que define ainda mais o papel dos sujeitos na sociedade. Sem falar que o exercício de um papel dentro da sociedade também está ligado à quantidade de poder que o sujeito possui.

Em âmbito pessoal, o “self” – imagem interiorizada do Eu – constitui outro fator ligado à identidade social do sujeito. O “self” não é uma entidade passiva e determinada por influências externas que forjam a própria identidade, está sujeito à ação dos indivíduos que contribuem e promovem influências sociais globalizantes (GIDDENS, 1991a).

Já Fairclough (1992a, trad. 2001a, p. 207) fala em *ethos*¹⁸. Para ele, o *ethos* faz parte de um processo mais amplo de modelagem, em que o lugar, o tempo e o *ethos* dos participantes são constituídos pela projeção de ligações em determinadas direções intertextuais de preferência a outras. O conceito de *ethos* constitui, segundo o autor, uma ponte em que se podem unir as diversas características, não apenas dos discursos, mas também dos comportamentos em geral.

Uma perspectiva marxista, por sua vez, mostra que o sujeito é construído por meio de uma base essencialmente histórica, porque é marcado temporalmente. Ao mesmo tempo, é ideológico, porque sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social.

Segundo Moita Lopes (2002, p. 62), três traços têm sido apontados como característicos das identidades sociais na pós-modernidade¹⁹. São eles: a fragmentação, a contradição e o processo. A fragmentação ocorre porque as pessoas não podem ser interpretadas de forma homogênea. Mais ainda, a natureza contraditória das identidades sociais coexiste na mesma pessoa por

¹⁸ Termo grego que no latim significa “costumes”, “caráter”, “moral”.

¹⁹ A pós-modernidade sugere o que vem após a modernidade. Refere-se à dissolução de todas as formas culturais e sociais que são associadas com a modernidade, em movimento de combate ao Iluminismo (GODOY, 2005, p. 14). Na pós-modernidade, há um deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia e a fé no progresso planejado humanamente (LYOTARD, 2000).

meio de diferentes interações nas quais está envolvida. Por fim, as identidades não são fixas, estão sempre em construção e em reconstrução.

Assim, o sujeito não deve ser concebido como um meio de reunificar os elementos fragmentados da modernidade: a vida, a nação, o consumo e a empresa. Contudo, é ele que os religa entre si, tecendo de um a outro uma malha cerrada de relações de complementaridade e de oposição (TOURAINÉ, 1997, p. 232).

Por esse motivo, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, marcada, mas dispersa. O seu discurso é maleável, mutável, ao mesmo tempo em que se constrói por caminhos diferentes. Desse modo, ele assume identidades que se adequam a determinadas situações do cotidiano.

Hall (2004, p. 69) acentua três conseqüências da globalização sobre as identidades culturais: (a) as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global; (b) as identidades nacionais e outras identidades locais ou particulares estão sendo reforçadas pela resistência à globalização; (c) as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando o seu lugar.

Diante de uma seara tão farta, é difícil haver um posicionamento dos sujeitos, porque estão sempre (des)construindo os modelos previamente estabelecidos. É um mergulho constante no caos, daí o caráter híbrido da identidade social pós-moderna. De qualquer modo, as formas pelas quais as sociedades modernas categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental para visualizar o modo como elas funcionam, como as relações de poder são impostas e exercidas e como as identidades são reproduzidas e modificadas.

Nesse sentido, é importante ressaltar o conceito de desterritorialização, que, segundo Ianni (1997, p. 93), é uma característica essencial da sociedade global, em que se formam estruturas de poder econômico, político, social e cultural internacionais, mundiais ou globais descentradas, sem qualquer localização nítida neste ou naquele lugar, região ou nação.

Do mesmo modo, a construção de uma identidade social em face do processo de desterritorialização tem-se tornado débil, ao ponto de afetar as lealdades de grupos. Para Ianni (1997, p. 94), a desterritorialização manifesta-se tanto na esfera da economia como na da cultura. Assim, todos os níveis da vida social são alcançados pelo deslocamento ou dissolução de fronteiras, raízes, centros decisórios, pontos de referência. As relações, os processos e as estruturas globais fazem com que tudo se movimente em direções conhecidas e desconhecidas, conexas e contraditórias.

Chega-se, portanto, à conclusão de que a identidade é relacional, pois a sua construção se processa por meio da interdependência entre os sujeitos sociais e as instituições, intermediada por um processo comunicativo de construção de sentido. Isso porque, na concepção luhmanniana, toda perspectiva é parcial, assim como toda racionalidade é sistêmica. A identidade, portanto, é construída dentro dos inúmeros sistemas sociais. Isso mostra que há várias identidades, pois há vários papéis assumidos pelos sujeitos. Logo, os papéis sociais são definidores na construção da identidade social.

3.7 DISCURSO E DIALOGICIDADE

Foucault (2000a) destaca que os discursos são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade, mas dispersos. Caberia, pois, à análise de discurso descrever e compreender essa dispersão por meio do que chama de “regras de boa formação”, que são relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias.

Já Bakhtin (1997) ressalta que a dialogização do discurso tem uma dupla orientação: uma voltada para os “outros discursos”, como processos constitutivos dos discursos, outra voltada para o outro da interlocução – o destinatário. Para ele, a produção das idéias, do pensamento, dos textos, tem sempre um caráter coletivo, social.

Fairclough (1992a, trad. 2001a, p. 56), por sua vez, ressalta que os discursos são possuidores de heterogeneidade constitutiva, de propriedades inerentes de dialogismo e de intertextualidade. O interdiscurso, segundo ele, passou a ser considerado como um processo de constante reestruturação, no qual a delimitação de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, não se tratando de um limite permanente a separar o interior do exterior, mas um limite entre diferentes formações discursivas que muda de acordo com o que está em jogo na luta ideológica.

Portanto, o conceito de interdiscursividade, segundo Fairclough (2001b, p. 37), enfatiza a heterogeneidade normal dos textos que são constituídos por combinações de gêneros e de discursos diversos. O conceito de interdiscursividade é modelado pelo conceito de intertextualidade, estando estreitamente relacionado com este. Sendo assim, ele enfatiza uma visão histórica dos textos como transformadores do passado – convenções existentes ou textos anteriores – no presente.

Enfim, a importância deste tópico reside no fato de se intercambiar os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade como elementos identificadores dos discursos presentes em gêneros textuais diversos. A possibilidade de os textos dialogarem entre si traz como dado o grau de influência de um sistema no outro, como no caso do nível da troca de informações.

3.8 EM BUSCA DE UMA CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA

A construção de um discurso fortalecedor e emancipatório parte, inicialmente, da necessidade de se dar voz aos sujeitos envolvidos no processo, rompendo com relações de poder subjacentes. Esse é, aliás, um dos objetivos desta pesquisa, revelar o discurso implícito no modelo institucional de avaliação dos programas de pós-graduação, analisando se há uma tentativa de rompimento com paradigmas, com narrativas legitimadas.

Assim, a conscientização crítica por meio da linguagem deve servir a propósitos sociais, como a emancipação dos sujeitos. O discurso emancipatório nada mais é que o uso da linguagem paralelamente a outros aspectos da prática social, de maneira a servir para a busca de maior liberdade e de respeito para com todos.

Fairclough (1992a, trad. 2001a, p. 93) caracteriza a consciência lingüística crítica em cinco afirmações pontuais, as quais vêm explicitadas ao longo deste capítulo.

1. O discurso molda e é moldado pela sociedade.
2. O discurso contribui para constituir o conhecimento e os seus objetos, as relações sociais e as identidades sociais.
3. O discurso é moldado pelas relações de poder e investido de ideologias.
4. O discurso é marco definidor nas lutas de poder.
5. A consciência lingüística crítica mostra como sociedade e discurso moldam um ao outro.

A importância deste tópico para a tese está relacionada com o objeto de análise. A pesquisa deverá levar a uma tomada de consciência crítica tanto pelo pesquisador quanto pelos pesquisados, mas, principalmente, pela Capes, já que se buscam resultados por meio da avaliação institucional. O resultado da pesquisa deverá servir ao fortalecimento dos sujeitos por meio de um discurso emancipatório e fortalecedor que revele ideologias e relações de poder subjacentes ao discurso.

3.9 A DIMENSÃO SOCIAL DOS SUJEITOS

Atualmente a luta pela conquista de um espaço democrático tem trazido reflexões acerca dos problemas dos sujeitos. Falta atenção aos discursos passados e aos presentes em prol de uma construção da sua história. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente, pois aquilo a que

se dirige está na evidência da linguagem efetiva: o discurso pré-estabelecido precisa ser moldado por novas práticas discursivas que promovam mudanças na prática social.

O exemplo mais catedrático é o da expansão da influência de outras áreas do conhecimento na construção do sujeito das sociedades democráticas modernas, cujo conteúdo traz idéias de liberdade, de igualdade, de integridade física e psicológica, de bioética, de biodireito. Assim, a dimensão do sujeito passa a ter contornos próprios, pois ele é posicionado nos mais diversos contextos, os quais estão vinculados a mudanças fundamentais na forma de pensar e na maneira de viver, de produzir e de consumir. Além das questões ambiental, tecnológica, econômica, social, tem-se uma dimensão cultural e política que exige a participação democrática na tomada de decisões.

É nesse contexto que, para a análise dos problemas ligados ao discurso, faz-se necessário o resgate de conceitos tais como o de ideologia e o de hegemonia, os quais, como já ressaltado em linha anteriores, estão inseridos na prática social, como mecanismos de dominação que se baseiam em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimentos, conforme Fairclough (1992a, trad. 2001a).

Por tudo isso, a análise da dimensão social dos sujeitos não pode ser simplista, quanto mais a sua aplicabilidade. Há que se entender as ordens de discurso implícitas em práticas discursivas de instituições sociais – como as universidades - ou mesmo em toda a sociedade.

3.10 O ELO ENTRE A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E A TEORIA SISTÊMICA DE NIKLAS LUHMANN

Uma construção social pertinente para desenvolver o objeto desta tese está vinculada à Teoria Sistemática de Luhmann, que trabalha com o conceito de

autopoiese²⁰. A teoria autopoietica nada mais é que um método de observação social.

Até a década de 80, o processo de observação científica de um dado objeto pressupunha a análise estrutural de todos os seus elementos constitutivos isoladamente. A proposta da Teoria Autopoietica, diferentemente da postura analítica, parte da observação de determinado objeto pela interação de seus elementos, possibilitando a construção de um arcabouço científico embasado nas relações entre os elementos e as funções exercidas no todo comunicativo dos sistemas.

Nos sistemas autopoieticos, a característica estrutural mais geral dos sistemas é a irritabilidade, a qual resulta do fato de o sistema possuir uma memória que atua junto em todas as suas operações e com isso estar apto a apreender e a equilibrar as inconsistências, que nada mais é do que produzir realidade (LUHMANN, 2005, p. 160).

Assim, a Teoria Sistêmica estuda a organização abstrata de fenômenos, independente de sua formação e configuração presente. Ela de fato investiga todos os princípios comuns a todas as entidades complexas e modelos que podem ser utilizados para a sua descrição.

Um dos elementos da Teoria de Sistêmica é o da retroalimentação, no sentido de que um sistema é aberto e absorve elementos de outros sistemas para sobreviver. É nesse intercâmbio entre os sistemas que se observa se há ou não um aproveitamento de um sistema por outro e até que ponto um sistema pode influenciar outro.

Ao citar Luhmann e a sua Teoria de Sistemas, a relação que se busca fazer com a Teoria Social do Discurso está centrada no elemento fulcral entre elas: a comunicação. Segundo o autor (1995), os sistemas sociais nada mais são do que sistemas de comunicação e a sociedade é o sistema social mais abrangente. Um sistema é definido pela fronteira entre ele mesmo e o ambiente que o separa de um exterior infinitamente complexo. O interior do sistema é uma zona de redução de complexidade, pois a comunicação no interior do

²⁰ A denominação autopoiese é a fusão de dois termos: “auto” que refere-se ao próprio objeto e “poiese” que diz respeito à reprodução/criação.

sistema opera selecionando apenas uma quantidade limitada de informação disponível no exterior. O critério pelo qual a informação é selecionada e processada é o sentido.

Desse modo, o código do sistema dos meios de comunicação é a distinção entre informação e não-informação. Com informação, o sistema pode operar. A informação é, portanto, um valor positivo, um valor de designação, com o qual o sistema descreve as possibilidades de seu próprio operar. Mas, para se ter liberdade de poder ver algo como informação ou não, é preciso também haver a possibilidade de se tomar algo como não-informativo. Sem semelhante valor reflexivo, o sistema estaria entregue a tudo o que aparece. E isso significa também que ele não teria condições de distinguir entre si mesmo e o ambiente, não poderia organizar sua própria redução de complexidade, sua própria seleção (LUHMANN, 2005, p. 39)

Essa é uma das características principais da teoria de Luhmann: o fechamento do sistema como forma de preservar-se, tendo em vista que a complexidade²¹ do ambiente é muito maior que a do interior de qualquer sistema. Assim, os sistemas lutam por manter uma unidade, daí trabalharem com códigos binários.

Ademais, para a teoria de Luhmann, a comunicação²² não é uma relação entre pessoas. Ele afirma que toda comunicação remete à questão da recusa ou da aceitação no sistema, onde o código que orienta os comportamentos e as iniciativas condiciona os atores envolvidos. Sua aplicação torna-se, portanto, intersubjetiva. Em outras palavras, o sentido da comunicação é dado pela aplicação do código de julgamento. Ademais, este código deve ser percebido como único, visto que seus componentes só funcionam em relação ao seu oposto.

Segundo o autor, comunicação só se comunica com comunicação, gerando mais comunicação. No caso, o que interessa não é o que foi compreendido da comunicação, mas o que foi realizado para dar continuidade

²¹ Complexidade como compreendendo as incertezas, as indeterminações e os fenômenos aleatórios.

²² Luhmann baseia sua teoria em uma concepção particular de comunicação como processo fundamental – ou “matéria genética” – que constitui a sociedade.

à sociedade. A má-compreensão também contribui para a comunicação. No caso, não é compreensão como processo psíquico, como percepção. A compreensão não é a mera duplicação em uma outra consciência, mas no interior do sistema permite a criação de uma nova comunicação. É, assim, o elemento autopoietico da sociedade, o que permite a sua própria recriação.

Giddens (1991b, p. 29) usa o termo *desencaixe*. Segundo ele, o *desencaixe* dos sistemas sociais é o mesmo que “deslocamento” das relações sociais de contexto locais de interação e sua reestruturação por meio de extensões indefinidas de tempo-espaço (gêneros dispersos). Para Fairclough (2003), o *desencaixe* de gêneros é a parte de reestruturação e reescalada do capitalismo.

Se há diferenciação entre sistemas ou entre sistemas e subsistemas, a questão que se coloca é a de como se dá o acoplamento estrutural²³ de um sistema no outro. O aspecto primordial para Luhmann é o da diferenciação, principalmente dos mecanismos de diferenciação entre os sistemas. Segundo o autor, a diferenciação funcional aumenta a superprodução de possibilidade e com isso as chances e a pressão no sentido da seleção, da diferenciação (LUHMANN, 1983, p. 176).

O acoplamento diminui e fortifica, ao mesmo tempo, a autopoiese dos sistemas. Parece paradoxal, mas ele aumenta a capacidade de reprodução do sistema, ao mesmo tempo em que o limita. A influência de um sistema no outro exige o acoplamento no outro sistema, que modifica o que foi trazido do outro sistema, como uma espécie de filtro. A utilização da complexidade de um sistema por outro é a autopenetração.

As estruturas, para Luhmann, são limites de possibilidades de operação do sistema. São processos de redução ou limitação das operações do sistema. As estruturas estão sempre vinculadas a condições de limitações das relações. A estrutura orienta as pessoas, que limitam as operações entre os elementos.

²³ Acoplamento estrutural, termo tomado de Maturana e Varela, é a congruência estrutural entre meio e ser vivo, em que uma perturbação no meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. As mudanças são desencadeadas pelo efeito perturbador e determinadas pela estrutura do sistema perturbado. O mesmo vale para o meio ambiente: o ser vivo é uma fonte de perturbação e não de instruções. Há um processo de mutualidade, pois organismo e meio transformam-se.

Nos sistemas sociais, a estrutura é a consciência. Isso não quer dizer que o sistema se isola, mas que mantém a sua autonomia.

Dessa discussão nascem perguntas as mais diversas: Há sistemas que não se intercomunicam? Se se intercomunicam, como se dá o processo de intercomunicação? O que um sistema aprende com outro? E se o sistema se tornar totalitário? Há corrupção sistêmica?

Essas são apenas algumas das perguntas que serão trazidas à tona no capítulo de análise dos dados. De qualquer modo, o objetivo de trazer para a análise a Teoria Sistêmica é a possibilidade de poder fazer uma releitura da teoria de modo a ligar os seus elementos à Teoria Social do Discurso, diante do cenário de complexidade e de fragmentariedade por que passam hoje os diversos discursos. Em suma, é entender como os sistemas agem.

Na obra de 2003, no capítulo 3, Fairclough lista situações que orientam para a diferença nos textos (aqui tratados como gêneros integrantes de sistemas). Isso mostra a similitude entre o seu pensamento e o de Luhmann. São as seguintes situações: (a) considerar, aceitar e reconhecer a diferença, explorá-la como uma forma de diálogo; (b) acentuar a diferença, conflito, polêmica, luta pelo significado, norma, poder; (c) atentar por resolver ou superar diferença; (d) agrupamento de diferença, focalizando seus pontos comuns e solidários; normalização e aceitação da diferença de poder que agrupam ou suprimem diferenças de significados e põem fim a norma.

De qualquer modo, o que se quer mostrar é como essas situações descritas por Fairclough atuam internamente nos sistemas sociais. Isso porque os usos sociais da língua devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrarem propensos a se organizar em sistemas de diferenças, reproduzindo o sistema das diferenças sociais na ordem simbólica dos desvios diferenciais (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Afinal, conhecer o sistema é conhecer como ele lida lingüisticamente para superar as diferenças trazidas por outros sistemas. Bourdieu trabalha isso conceitualmente ao tratar da questão mercadológica:

(...) o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências lingüísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade

de produção, de apropriação e apreciação, ou como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis aos seus produtos (BOURDIEU, 1998, p. 54)

Bakhtin (1997, p. 284) sustenta que a diversidade infinita de produções da linguagem na interação social não constitui um todo caótico porque cada esfera de utilização da língua, de acordo com suas funções e condições específicas, elabora gêneros, ou seja, “tipos de enunciados relativamente estáveis” do ponto de vista temático, composicional e estilístico, que refletem a esfera social em que são gerados.

No capítulo metodológico, estão dispostos alguns aspectos de ordem lingüística (categorias de análise), os quais são a base para a análise do confronto entre os diversos sistemas sob o prisma das diferenças lingüísticas subjacentes a eles. É no capítulo de análise dos dados que a relação entre a Teoria Sistêmica e a Teoria Social do Discurso se corporifica.

3.11 PENSANDO A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COMO UM SISTEMA: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DA TEORIA SOCIAL DO DISCURSO

A busca por modelos de adaptação às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais é a maneira encontrada pelas instituições para sobreviverem ante os fenômenos decorrentes do mundo pós-moderno. Hoje claramente se constata a fragmentação das instituições, bem como a desconstituição dos discursos por elas naturalizados, haja vista a ineficiência dos modelos até então vigentes. Tudo se fragmenta, da personalidade individual à vida social.

O processo de evolução da pós-graduação, por exemplo, é um modelo que reflete bem essa situação, pois uma constelação de fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais contribuíram para a construção de um complexo empreendimento coletivo que conta com a participação do Estado,

de organismos representativos da comunidade científica, do corpo docente das instituições de ensino e de pesquisa, bem como de outros atores sociais.

De certa forma, a emergência da pós-graduação é o resultado de uma longa e tortuosa luta desencadeada por esses atores, visando à superação de um padrão de organização superior no País que, historicamente, construiu-se por meio de escolas isoladas, voltadas basicamente para a formação de profissionais liberais, dissociados das atividades de pesquisa. Por isso, um dos maiores paradoxos vividos atualmente pelo sistema de pós-graduação reside na distância entre a diversidade real e a unidade suposta pela retórica dominante e imposta pela legislação.

Os sistemas de pós-graduação modernos têm no seu discurso o mote do desenvolvimento social, o qual esbarra em uma legislação complexa e no conflito de interesses por parte das diversas instâncias da sociedade. Há uma necessidade premente de preencher o vazio deixado por práticas discursivas omissas e destituídas do seu verdadeiro objeto: o desenvolvimento social.

Entender como funciona hoje um programa de pós-graduação no Brasil é entender como funciona o todo, pois as necessidades apenas projetam-se de um lugar para outro. Em outras palavras, é preciso entender que as práticas discursivas atuais refletem o modelo de desenvolvimento adotado pelo País, e isso é perfeitamente visível na forma como o Estado estabelece as suas políticas públicas.

Assim, em sede de políticas públicas na área do desenvolvimento da pós-graduação nacional, a sociedade resente-se de práticas discursivas agregadoras, soluções mais globais. Os confrontos ideológicos não contribuem em nada para a construção de uma cultura institucional, uma cultura da pós-graduação, o que não quer dizer que haja qualquer tipo de neutralidade científica. O que se percebe é que eles, os confrontos, são construídos na luta hegemônica, mas os sistemas barram a penetração de ideologias que se contrapõem ao discurso dominante no seu interior.

Isso se dá porque a sociedade, formada por identidades e por preferências comuns, é caracterizada pelos conflitos, e as pessoas estão

constantemente renegociando suas relações e seus papéis dentro de uma comunidade²⁴, o que de certa forma fragiliza a unidade dos sistemas.

É também o que se percebe no pensamento de Luhmann:

O homem aprende a sua própria identidade dentro de, e com a ajuda dos papéis sociais pré-constituídos e, quando está seguro da sua própria identidade e transmissibilidade de perspectivas do *alter* ego, pode então estudar os papéis como tais e, finalmente com a ajuda dum jogo de combinação de papéis, pode “desdobrar”, qualificar, apreciar e variar a sua própria personalidade (LUHMANN, 1980, p. 73).

O discurso, na verdade, aparece como uma multiplicidade de sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas, pois a linguagem e as ideologias não são fenômenos estanques. Tanto é assim, que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente a estrutura do discurso. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o sujeito. As ações levadas a cabo em cada um dos setores do desenvolvimento devem se completar mutuamente para a realização de um progresso centrado no ser humano. Não será possível um desenvolvimento bem-sucedido se uma dimensão for privilegiada e a outra excluída.

No campo da pós-graduação nacional, por exemplo, a formação de redes para a ampliação da pesquisa constitui um tipo de ação voltada para uma prática social emancipadora e constitutiva de um discurso de fortalecimento institucional das instâncias da sociedade, principalmente dos sujeitos-atores envolvidos diretamente com programas de pesquisa.

Essa reengenharia visa ao estabelecimento de parcerias institucionais na congruência por um modelo garantidor do sistema de avaliação de programas de pós-graduação. Nesse sentido, o espaço democrático, na perspectiva da Teoria Social do Discurso, está vinculado à prática discursiva como o principal meio pelo qual os processos sociais operam, e não como um conjunto isolado de significados ou formas sociais.

²⁴ Essa caracterização da sociedade parte de um conceito sociocêntrico, o qual parte de uma unidade elementar.

Pretende-se, por meio dessa concepção, a formação de uma espécie de semiótica performativa do discurso que ecoa da avaliação de programas de pós-graduação, especificamente de programas vinculados a organismos de fomento, como o Programa de Qualificação Institucional – PQI, que será o estudo de caso da presente pesquisa.

Assim, como a avaliação lida diretamente com o humano, o estudo dos institutos envolvidos na análise da avaliação de programas de pós-graduação não poderia vir dissociado do estudo de uma teoria da linguagem. O que se busca, na verdade, é o exame das práticas sociais e a sua reformulação à luz das informações que se obtém da reestruturação dessas mesmas práticas, em um processo reflexivo, de comunicação entre os diversos sistemas envolvidos.

Por isso, nesta pesquisa, assume-se a postura da avaliação fortalecida ou empoderada (*empowerment evaluation*), também traduzida como o poder do povo ou do cidadão (*people power*). Sua principal característica é o fato de as pessoas envolvidas auxiliarem a melhorar seus programas, pois os integrantes dos mesmos fazem uma auto-avaliação, incluindo a reflexão de suas atitudes em relação às etapas e aos resultados desses. É utilizada para avaliar indivíduos, organizações, comunidades, porém, o foco maior é nos programas, nos seus processos e resultados (*outcomes*), utilizando-se de metodologias quantitativas e qualitativas.

Esse processo reflexivo refere-se à possibilidade de os sujeitos construírem ativamente suas auto-identidades, em construções reflexivas de sua atividade na vida social. Isso porque as identidades sociais são construídas por meios de classificações mantidas pelo discurso. E, assim como são construídas discursivamente, identidades também podem ser contestadas no discurso.

3.12 O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA SISTÊMICA DE NIKLAS LUHMANN E A PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR

Como se viu ao longo dos tópicos deste Capítulo, a contribuição mais significativa de Luhmann foi a renovação da Teoria dos Sistemas, baseada em uma mudança paradigmática fundamental: passar da distinção do todo e das partes para a distinção de sistema e entorno, tomando como referência o conceito de complexidade.

Na obra *Social Systems* (1995), Luhmann deu início à grande virada teórica ao tratar os sistemas não mais como “uno”, como um todo resultado da soma das partes, mas como diferença. O sistema define-se por sua diferença com relação ao entorno. O sistema que contém em si sua diferença é um sistema autopoietico, auto-referente e operacionalmente fechado e que se constitui como tal, reduzindo a complexidade do entorno. Se, de um lado, os sistemas sociais operam para a redução da complexidade, por outro, eles também constroem sua própria complexidade. Para que isso aconteça, o sistema precisa fechar-se operacionalmente em relação ao entorno, produzindo seus próprios elementos (autopoiesis), operando, assim, a construção de sua própria complexidade. É, sem dúvida, nesse processo que ocorre a evolução, justamente porque o sistema seleciona uma ordem, tornando-se ele mesmo complexo, já que se obriga a fazer uma seleção da relação entre seus elementos (LUHMANN, 1996a, p. 137).

A idéia de que o todo não é a soma das partes, principalmente pela compreensão das propriedades emergentes, fez com que se entendesse que, antes de um desvelamento, a fragmentação levava a uma complexificação que tornava algumas disciplinas incomunicáveis, portanto incapacitava a comunicação entre semânticas científicas diferenciadas. Assim, aparecem conceitos tão amplos como “interdisciplinaridade”²⁵, “multidisciplinaridade”²⁶,

²⁵ É a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento.

²⁶ Na prática pedagógica, é a organização mais comum do conhecimento. Nela, as matérias e as disciplinas apresentam-se de forma independente, sem explicitar as relações entre elas.

pluridisciplinaridade”²⁷, “transdisciplinaridade”²⁸, que são nada mais nada menos que tentativas de o sistema lidar com a própria complexidade interna, com a fragmentação cada vez maior e com a diferenciação de disciplinas que se fecham dentro de seus próprios universos semânticos.

Luhmann (1996b, p. 170) refere-se às conseqüências desse acontecimento em termos de perda da simultaneidade da impressão da percepção: “(...) a comunicação nem sequer está em condições de simultaneizar impressões compactas. Em seu lugar produz a temporalização da complexidade na sucessividade do diferente”. Aqui ele se refere à complexificação do sistema, na medida em que este obtém um meio de cristalizar o passado, as percepções que outrora se perdiam pelo operar limitado da memória humana, agora impressa nos mais variados meios, sendo capaz de superar a localidade e a temporalidade da percepção²⁹. A esse incremento de complexidade interna, responde o sistema com mecanismos tais como revistas de *Abstracts* e, mais recentemente, com mecanismos de busca em bibliotecas eletrônicas.

Portanto, a construção do conhecimento científico – não tendo nenhum acesso irrestrito ao entorno, ou seja, a verdade não fornece nenhuma garantia de contato com um “mundo real” – é auto-referente e, mesmo que opere por heterorreferências, por exemplo, quando o sistema se refere a fenômenos do entorno, como “crise política”, “mitocôndria”, “ser”, ainda assim utiliza suas próprias comunicações para fazê-lo. Desse modo, a complexidade é o próprio motor do fechamento, o sistema fecha-se para acessar e age criteriosamente diferenciando o mundo, de acordo com o código interno, pressupondo uma redução de complexidade absurda.

Com o fechamento do sistema e a auto-referência, o construtivismo daí resultante, tem de prestar contas a uma objeção, qual seja, “a técnica que

²⁷ É o estabelecimento de relações entre disciplinas mais ou menos afins, com a transferência de métodos entre elas e com o enriquecimento do objeto pesquisado.

²⁸ Já conceituada em páginas anteriores.

²⁹ Essa “memória petrificada” é o que Foucault (2000) chama de arquivo.

funciona”³⁰ (LUHMANN, 1996b, p. 186). A complexidade é condição, não empecilho, para a construção do conhecimento. Isso quer dizer que, ao operar autopoieticamente, as formas construídas no interior do sistema apresentarão como possibilidade de funcionamento o próprio entorno: “(...) os sistemas só podem construir estruturas que são compatíveis com o entorno (...)” (LUHMANN, 1996a, p. 203).

É nesse aspecto que a teoria de Luhmann se diferencia de outras possíveis teorias sistêmicas. A teoria luhmanniana da diferenciação afirma que somente os sistemas são dotados de sentido, sendo que o ambiente é apenas uma complexidade bruta, que ao ser reduzida já faz parte de um sistema. É o sistema a partir da dinâmica da diferenciação que constrói o sentido. Trata-se do princípio da diferenciação funcional dos sistemas sociais da sociedade moderna.

Desse modo, um sistema diferenciado deve ser, simultaneamente, operativamente fechado para manter a sua unidade e cognitivamente aberto para poder observar a sua diferença constitutiva. Portanto, a sociedade possui como elemento principal a comunicação: a capacidade de repetir as suas operações diferenciando-as de suas observações.

A tomada de decisões produz tempo dentro da sociedade. Nessa perspectiva, não é o consenso que produz o sentido das decisões, mas a diferenciação. As organizações são as estruturas burocráticas encarregadas de tomar decisões coletivas a partir da programação e do código dos sistemas. Os sistemas adquirem a sua identidade em uma permanente diferenciação com o ambiente e os outros sistemas, graças às decisões das organizações.

A produção do diferente em cada processo de tomada de decisões gera o tempo. Quando há diferenciação em uma meta-observação do sistema, surgem paradoxos que constituem a efetiva matriz da história. É por isso que Luhmann coloca como objeto preferencial de seu campo temático a comunicação. Para ele, somente a comunicação pode produzir comunicação.

³⁰ Essa parte do pensamento de Luhmann tem uma vinculação com a “tecnologização do discurso” e o “discurso técnico”, temas abordado ao longo da tese pelas idéias de Fairclough e outros. A relação que se estabelece é que a tecnologização do discurso é uma forma de discurso hegemônico, logo, se há uma técnica por trás do discurso, essa se constrói ideologicamente em ambiente instável, de pouca complexidade sistêmica e sem questionamento.

Em Luhmann, a comunicação se articula com a discussão a respeito dos chamados meios de comunicação simbolicamente generalizados. Ela representa a síntese entre a informação, o ato de comunicação e a compreensão. Essa síntese é possível dependendo da forma como os meios de comunicação permitem a produção do sentido. Assim, a comunicação não derivaria de suas pretensões de racionalidade consensual, como propõe Habermas. Tal postura permite afirmar que as funções pragmáticas da linguagem nos processos de decisão podem e devem ser redefinidas somente no interior dos sistemas.

A teoria da sociedade autopoietica procura explicar a sociedade como sistema social. É importante nessa matriz epistemológica demonstrar que certos elementos básicos tornam possíveis distintas formas, entre infinitas possibilidades, de interação social. Isso implica uma grande complexidade, que exige cada vez mais subsistemas, como o direito, a economia, a religião entre outros. Todos esses, por sua vez, diferenciam-se criando outros subsistemas sucessivamente. O risco coloca a importância de uma nova racionalidade para tomada das decisões nas sociedades complexas, redefinindo a filosofia analítica, a hermenêutica, a pragmática entre outras, em prol de uma teoria da sociedade mais realista, pragmático-sistêmica.

Enfim, a Teoria de Sistemas lida com a complexidade na relação centro/entorno. Nesse sentido, ela mantém um diálogo com a transdisciplinaridade, que é mecanismo de comunicação entre sistemas ante a infinidade de conceitos vinculados ao conceito próprio do tecido da complexidade. Logo, conceitos como auto-organização, autopoiese, dialogismo, diversidade, fluxo, inclusão, virtualidade entre outros são de suma importância para aproximar os campos de atuação de cada uma dessas perspectivas.

Ao que se pôde ver, o referencial teórico tenta abarcar o maior número de aspectos que envolvem o tema desta tese: ideologia, hegemonia, dialogicidade, gênero, consciência lingüística crítica entre outros. A base reside na Teoria Social do Discurso, a qual descreve as relações de poder e de

ideologia decorrentes dos atos discursivos, da prática discursiva e da prática social. Um dos pontos principais deste Capítulo é aproximar a abordagem da Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992a, 1992b, 1995a, 1995b, 1999, 2001a, 2001b, 2003, 2006) à Teoria de Sistemas (LUHMANN, 1980, 1983, 1985, 1995, 1996a, 1996b, 2005), com o intuito de abrir espaço para um futuro projeto transdisciplinar de avaliação. A transdisciplinaridade é o engajamento das áreas do saber para o enfrentamento da dispersão e da fragmentariedade dos discursos nas sociedades pós-modernas. A Teoria de Sistemas aparece exatamente para mostrar que a diferença entre os sistemas é o que promove a sua unidade.

CAPÍTULO 4

NOS CAMINHOS DA METODOLOGIA: A DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Como já delineado no capítulo anterior, o enfoque da pesquisa toma a Teoria Social do Discurso como teoria e como metodologia, haja vista a postura crítica em relação aos dados de pesquisa, os quais são intermediados pela linguagem, sob o enfoque de que o discurso é ação e construtor da vida social.

Em linhas gerais, a metodologia orienta-se pela pesquisa qualitativa (BAUER & GASKEL, 2002; WORTHEN *et al.*, 2004), e, também, por alguns pressupostos da etnografia crítica (THOMAS, 1993), da pesquisa fortalecedora (CAMERON, 1995, 1992), da pesquisa colaborativa (IVANIC, 1994) e da pesquisa-ação (BARBIER, 2004).

A base investigativa é o estudo de caso (YIN, 2005), pois sua construção como método de análise explora e descreve um fenômeno real por meio da observação empírica. No caso desta pesquisa, o objeto a ser explorado e descrito é o Programa de Qualificação Institucional – PQI.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa (BAUER & GASKEL, 2002; WORTHEN *et al.*, 2004), nesta tese, aparece relacionada a outros métodos de investigação. Entre eles, a etnografia crítica (THOMAS, 1993), pela consideração de aspectos culturais e sociais; a pesquisa fortalecedora (CAMERON, 1995, 1992), pela assunção de posturas ante os pesquisados; a pesquisa colaborativa (IVANIC, 1994), pelo reconhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa; e, a pesquisa-ação (BARBIER, 2004), pela sua posição crítica. Todos esses tipos de pesquisa, individualmente e em conjunto, oferecem orientações pontuais para a seleção do *corpus* e para a análise dos dados.

A escolha da abordagem qualitativa deve-se ao fato de que é possível ampliar o universo da pesquisa e dos sujeitos pesquisados a qualquer tempo,

tendo em vista a liberdade para interpretar os dados de pesquisa. A Teoria Social do Discurso ajuda nessa empreitada porque, além de uma teoria, é também uma metodologia de análise.

Ressalta-se que, apesar do cunho qualitativo, a pesquisa quantitativa também tem seu espaço na interpretação dos dados de pesquisa. Como critério de boa prática, é possível realizar a triangulação de dados qualitativos e quantitativos, de modo a comparar resultados de dados destinados a medir o mesmo objeto, mas coletados de diferentes fontes e/ou por diferentes métodos para aumentar a certeza de validade do objeto (WORTHEN *et al.*, 2004, p. 538).

4.2 A ETNOGRAFIA CRÍTICA

Uma das maiores dificuldades encontradas pelo pesquisador é a escolha do método de pesquisa. Quando se trabalha com uma abordagem crítica, a opção por qualquer método deve considerar aspectos culturais e sociais. Segundo Thomas (1993, p. 3), a etnografia crítica é um processo reflexivo de escolha entre alternativas conceituais e de realização de juízos carregados de valores sobre o sentido e o método para desafiar a pesquisa e as formas de atividade humana.

Um aspecto motivador da proposta etnográfica é a liberdade que tem o pesquisador para expor o seu pensamento crítico acerca dos dados, os quais não refletem o pensamento imposto socialmente, mas podem ser interpretados. Nessa trajetória, o pesquisador pode escolher entre alternativas existenciais e conceituais e sugerir procedimentos para guiar tanto o discurso quanto a atividade interpretativa.

Nesse sentido, há correlação com o pensamento de van Mannen (1988), para o qual uma determinada cultura é constituída pelas ações e pelas palavras de seus membros, além do que, deve ser interpretada pelo pesquisador, jamais determinada. É o pesquisador, apoiado pelo pensamento

crítico, que pode contribuir para que os pesquisados transcendam as condições sociais existentes e as ideologias pré-fabricadas.

Na abordagem etnográfica, os sujeitos têm voz. Em todo o tempo, buscam, por meio de sua expressão, o fortalecimento, a emancipação, a ação e a interação junto ao meio social. Esses sujeitos têm a possibilidade de identificar controles e mudá-los, a fim de que não constituam práticas sociais enfraquecedoras. Dessa forma, como um dos principais agentes do processo de mudança social, os pesquisados precisam estar cientes acerca do horizonte da pesquisa, do papel do pesquisador e do seu próprio papel.

Por esses e por outros motivos, é que esta pesquisa prioriza aspectos do trabalho etnográfico, pois é um método de reflexão utilizado pelos etnógrafos na investigação, por exemplo, de fenômenos lingüísticos com uma proposta de mudança quanto aos procedimentos utilizados na coleta dos dados.

Embora a presente pesquisa não seja de cunho etnográfico, adota-se a postura ética seguida na etnografia crítica que está associada à transparência da opinião dos sujeitos pesquisados, com o objetivo de construir um discurso fortalecedor, emancipatório e constitutivo de uma identidade social. Nesse sentido, o processo de escolha dos dados pela pesquisadora e a sua atividade interpretativa é o que de fato se busca com o uso da etnografia crítica.

4.3 A PESQUISA FORTALECEDORA

A pesquisa fortalecedora (CAMERON *et al.*, 1992; MAGALHÃES & GIEVE, 1994) aproxima o pesquisador e o pesquisado. Tal entrelaçamento proporciona maior entrada no universo dos dados, especificamente na forma como serão interpretados, de modo a definir a posição a ser ocupada por ambos os lados.

Cameron *et al.* (1992) distinguem três posições que podem tomar os pesquisadores na relação com os pesquisados:

- (a) a postura ética – *pesquisa sobre* – em que o pesquisador evita a exploração dos pesquisados, garantindo a proteção de sua privacidade e o reconhecimento de sua contribuição para a pesquisa;
- (b) a postura de defesa – *pesquisa sobre e para* – em que o pesquisador pode usar de sua habilidade e de sua autoridade em benefício dos interesses dos pesquisados, a ponto de se envolver em suas campanhas e falar em seu nome. Nessa postura, o pesquisador, ao se utilizar de uma comunidade para a obtenção do conhecimento, deve usá-lo em favor daquela;
- (c) a postura de fortalecimento – *pesquisa sobre, para e com* – em que o pesquisador busca a cooperação dos pesquisados, tornando-o um agente. Tal postura requer do pesquisador uma atitude mais combativa, no sentido de fortalecer os pesquisados, de desestruturar e de desmistificar relações de poder.

A postura adotada nesta pesquisa, sem dúvida, é a de fortalecimento, até mesmo por consequência do objeto de estudo. Nesse sentido, tomando como parâmetro os estudos de Cameron *et al.* (1991, p. 128), para que a relação pesquisador/pesquisado seja de fato fortalecida, alguns pontos básicos devem estar claros:

- (a) elaborar questões que seja do interesse do grupo pesquisado ou geradas por eles;
- (b) ser aberto quanto ao programa de trabalho e negociar todos os estágios;
- (c) fazer valer o conhecimento e as percepções do grupo pesquisado sem impor um conhecimento irracional e especializado;
- (d) compartilhar informação e instrumentos analíticos, mesmo que o grupo possa rejeitá-los (é incorreto pensar, a princípio, que não querem conhecer);
- (e) apresentar o que se aprendeu com a pesquisa e torná-la acessível ao grupo.

4.4 A PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa (IVANIC, 1994) é o reconhecimento de que há mais de um sujeito envolvido na pesquisa. De acordo com a autora, são muitas as vantagens de se fazer uma pesquisa de cunho colaborativo:

- (a) as decisões quanto aos objetivos são tomadas em conjunto, dando a garantia de que esses serão interessantes e relevantes para os sujeitos envolvidos na pesquisa;
- (b) as decisões quanto aos métodos também são tomadas em conjunto, haja vista não poderem constituir intrusão ou peso excessivo para os sujeitos pesquisados;
- (c) a pesquisa pode contribuir para o aprendizado dos sujeitos pesquisados;
- (d) diferentes habilidades, personalidades e preferências pessoais são trazidas para a pesquisa;
- (e) os sujeitos pesquisados são respeitados por suas concepções e por suas perspectivas;
- (f) enriquecimento da percepção dos pesquisadores;
- (g) ênfase na pesquisa *fortalecedora* em relação à pesquisa *ética* e à pesquisa *defensora*;
- (h) o conhecimento passa a não ser propriedade apenas dos pesquisadores, mas também dos sujeitos pesquisados;
- (i) todos os participantes ganham crédito e *status* com a publicação do trabalho;
- (j) os sujeitos pesquisados têm um certo controle da forma como são apresentados em publicações e têm mais acesso a essas publicações.

Apesar dos aspectos positivos, a autora ressalta alguns problemas que podem surgir:

- (a) os interesses dos sujeitos pesquisados podem ter relevância teórica, ou podem ser considerados ultrapassados pelos pesquisadores;

- (b) a perda de tempo para os pesquisadores em relação a decisões tomadas em conjunto, como no caso da escolha dos métodos;
- (c) a proximidade entre pesquisador e pesquisado pode gerar novas relações e responsabilidades, que podem ser difíceis de ser mantidas;
- (d) os sujeitos pesquisados podem não ter tempo para partilhar dos valores dos pesquisadores, ou participar de atividades diversas, como a da escrita colaborativa.

Esta pesquisa não é colaborativa no sentido de Ivanic (1994), como descrito nas linhas anteriores. Os eventos discursivos a serem analisados (o Relatório Final de Avaliação do Programa de Qualificação Institucional – PQI e o Seminário Nacional de Avaliação do PQI) tiveram a participação dos sujeitos de pesquisa, mas estes desconheciam (a questão do consentimento) que os dados fornecidos em suas análises seriam objeto de futura pesquisa.

Assim, busca-se, nesta tese, por meio dessa abordagem pesquisa, uma avaliação centrada nos participantes e com a finalidade de compreender e de retratar as complexidades de uma atividade programática, respondendo às necessidades de informação de determinada clientela (WORTHEN *et al.*, 2004, p. 256).

4.5 A PESQUISA-AÇÃO

Este trabalho possui traços da pesquisa-ação (BARBIER, 2004), pois as interpretações e as análises feitas são o produto das discussões em grupo. O traço principal desse tipo de pesquisa é o *feedback*, o qual impõe a comunicação dos resultados da investigação aos sujeitos nela envolvidos, com o objetivo de analisar as suas reações.

Segundo Carr & Kemmis (*apud* BARBIER, 2004, p. 58), são as seguintes as exigências da pesquisa-ação:

- (a) a rejeição às noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade;
- (b) o emprego de categorias interpretativas dos participantes da pesquisa;
- (c) a busca de meios de distinguir as idéias e as interpretações deformadas pela ideologia, avaliando o desvio em relação às que não o são; e perguntar como a distorção pode ser superada;
- (d) o empenho para identificar o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança racional e propor interpretações teóricas de situações, permitindo aos participantes tomarem consciência do que ajudar, a fim de superar bloqueios;
- (e) o fundamento na assunção do fato de que se trata de um conhecimento prático, isto é, de que a questão da verdade será nitidamente separada da sua relação com a prática.

A pesquisa-ação busca ser uma pesquisa de cunho crítico, tomando como base a Teoria Crítica (Marx, Adorno, Marcuse, Horkheimer, Habermas), que se destaca pelos estudos sobre a sociedade industrializada com conceitos tomados de campos diversos de investigação. Do mesmo modo que a pesquisa crítica, a pesquisa-ação busca o confronto entre ciência e cultura, e, como aquela, prioriza a análise crítica dos meios de comunicação como parte de uma indústria cultural de manipulação ideológica.

O pensamento da pesquisa-ação opõe-se à prática da pesquisa tradicional na medida em que exige que, independente do objetivo específico que se queira atingir, deve-se analisar a função global das ideologias que povoam o sistema social, de modo a revelar o processo de construção de ideologias de grupos minoritários que detêm o poder.

Nesse tipo de pesquisa, tem-se como objetivo a devolução dos resultados aos sujeitos da pesquisa. Por isso, o modelo proposto pela pesquisa-ação vai ao encontro da proposta subjacente nesta pesquisa, que é a emancipação dos sujeitos.

De maneira geral, o que se busca, nesta tese, com o uso da pesquisa-ação é o emprego das categorias interpretativas dos participantes como dado

concreto; a deformação dos dados interpretativos pelo viés da ideologia (o que teoricamente e metodologicamente é objetivo da Teoria Social do Discurso); e, por fim, a proposta de idéias interpretativas para a tomada da consciência lingüística crítica (que também é objetivo da Teoria Social do Discurso).

4.6 O MÉTODO DO ESTUDO DE CASO

O Programa de Qualificação Institucional – PQI, por possuir inúmeras peculiaridades, foi escolhido para ser o estudo de caso desta pesquisa. Como se sabe, o foco de um estudo de caso é o próprio caso. Segundo Worthen *et al.* (2004, p. 512), esse tipo de abordagem é particularmente indicado na avaliação quando há necessidade de apresentar informações em profundidade sobre a unidade, ou caso em pauta, e não de generalizar para uma situação mais ampla.

O estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. As fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e são diversas as fontes de evidências utilizadas (YIN, 2005). Entre as suas diversas aplicações estão:

- (a) explicar ligações causais em intervenções ou situações da vida real que são complexas demais para tratamento por meio de estratégias experimentais ou de levantamento de dados;
- (b) descrever um contexto de vida real no qual uma intervenção ocorreu;
- (c) avaliar uma intervenção em curso e modificá-la com base em um estudo de caso ilustrativo;
- (d) explorar aquelas situações nas quais a intervenção não tem clareza no conjunto de resultados.

De maneira geral, o estudo de caso deve apresentar, de forma sumária, informações sobre o “background” teórico que sustenta o estudo. Deve também apresentar um documento que possa informar à organização na qual se

pretende fazer a coleta de dados quais são os objetivos da pesquisa e as questões orientadoras iniciais.

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso pode ser: exploratório, descritivo ou explanatório (causal). A estratégia de pesquisa depende de diversos fatores: o tipo de questão da pesquisa; o grau de controle que o pesquisador tem sobre os eventos; o foco temporal (eventos contemporâneos *versus* fenômenos históricos).

Nesta tese, o estudo de caso é utilizado com propósitos exploratório e descritivo, pois os dados que o compõem precisam ser descritos para, posteriormente, serem explorados. No caso do objeto aqui investigado, a necessidade de se utilizar o estudo de caso deve-se ao desejo de se entender um fenômeno social complexo: a avaliação institucional de programas de pós-graduação pela Capes.

O mesmo autor ressalta que os dados, no estudo de caso, são coletados sob condições de ambiente não controlado (em contexto real), é o investigador que deve adaptar seu plano de coleta de dados e informações à disponibilidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. É o pesquisador que deve se introduzir no mundo do objeto, e não o contrário, como ocorre com estratégias de pesquisa em ambiente controlado.

Isso significa que o comportamento do pesquisador pode sofrer restrições. Por isso, não se deve contar com instrumentos rígidos (tipo questionário com questões de múltipla escolha) – no caso do PQI, foi aplicado um questionário desse tipo. Mas, ao contrário, o mais indicado é formular diretrizes sobre o comportamento do investigador em campo.

Assim, sugere-se que sejam enfatizadas as seguintes tarefas nos procedimentos de campo:

- (a) conseguir acesso à organização-chave e/ou aos pesquisados-chave;
- (b) munir-se de recursos suficientes para o trabalho em campo;
- (c) desenvolver um procedimento para receber ajuda ou orientação de outros investigadores;

- (d) criar um cronograma relacionando as atividade de coleta de dados em períodos específicos de tempo;
- (e) preparar-se para a ocorrência de eventos inesperados (mudança na disponibilidade dos pesquisados).

Entre as fontes de evidências citadas pelo autor, estão os documentos (cartas, memorandos, comunicados, agendas, planos, propostas, relatórios, cronogramas, jornais internos entre outros), os registros em arquivos (entrevistas, por exemplo). Segundo ele, são três os princípios para coleta de dados: (a) usar múltiplas fontes de evidência; (b) construir, ao longo do estudo, uma base de dados; e (c) formar uma cadeia de evidências.

Tomando o que foi dito acima sobre o estudo de caso, para a pesquisa desta tese foi escolhido o Programa de Qualificação Institucional - PQI. Nesta tese, os documentos utilizados são o Relatório Final de Avaliação do PQI e o Seminário Nacional de Avaliação do PQI. Esses documentos servem para compreender o processo de avaliação institucional de programas de pós-graduação da Capes.

A pesquisa desta tese também se utiliza de outras fontes de informação, desde o material teórico (livros, artigos publicados em revistas e encontros acadêmicos, revistas especializadas, jornais e *websites* institucionais e de pesquisa) que compõe o estudo do processo bibliográfico, até a coleta de dados obtidos pela observação participante. Ao que se verá ao longo deste capítulo, busca-se dados específicos, quantitativos e qualitativos, para desenvolver um arcabouço de análise que leve em conta o perfil dos sujeitos de pesquisa e, principalmente, o discurso implícito nos eventos discursivos dos quais são participantes.

4.7 AS PERGUNTAS NORTEADORAS DA PESQUISA

Ao longo de toda a análise, busca-se responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) à luz da Teoria Social do Discurso, o Programa de Qualificação Institucional da Capes, como estudo de caso, constitui um modelo sistêmico de tentativa de construção de uma identidade institucional?
- 2) sob o enfoque da Teoria Social do Discurso e da Teoria Sistêmica, é possível encontrar na avaliação do discurso da Capes elementos para a consolidação de um sistema avaliativo capaz de se comunicar em rede com outros sistemas sociais em uma perspectiva transdisciplinar?
- 3) as categorias de análise da Teoria Social do Discurso usadas na pesquisa oferecem elementos que ajudam a revelar, a (des)fragmentar e a construir o discurso da Capes referente à avaliação de programas de pós-graduação?

4.8 A TESE DA PESQUISA

A tese da presente pesquisa é investigar como o discurso da Capes para a avaliação de programas de pós-graduação, partindo de um modelo de sistema fragmentado, (re)constrói-se em uma rede social de comunicação e caminha para um diálogo transdisciplinar com outros sistemas sociais.

4.9 SITUANDO A PESQUISADORA E A PESQUISA

A pesquisadora da presente tese integra o quadro de servidores da Capes, ocupando o cargo de Analista em Ciência e Tecnologia, lotada na Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional – CDI, desde o ano de 2003, acompanhando programas de pós-graduação no País, especificamente o Programa de Qualificação Institucional – PQI.

Como técnica, as suas atividades estão diretamente vinculadas a uma avaliação individual e diária do acompanhamento do Programa. Já como pesquisadora, que é o que interessa para esta tese, a sua investigação está diretamente ligada à avaliação institucional do PQI, como objeto de pesquisa, o qual será situado nos próximos tópicos.

Assim, são dois papéis bem definidos: o de pesquisadora que imerge na cultura para analisar, com visão crítica, os dados advindos de uma avaliação institucional; e, o de técnica, que subsidia os dados coletados na avaliação por meio de sua experiência operacional com o Programa.

O tópico a seguir é a síntese de como se deu a pesquisa do PQI pela Capes a partir da avaliação do Programa (pesquisa intra-Capes). Essa pesquisa, portanto, não se confunde com a que é desenvolvida nesta tese (pesquisa extra-Capes), em que os dados coletados daquela subsidiam o objeto de análise desta.

4.10 O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL - PQI: UM ESTUDO DE CASO

O Programa de Qualificação Institucional – PQI é um programa de apoio ao plano institucional de qualificação das instituições superiores de ensino para executar projetos de cooperação em pesquisa de pós-graduação, que visem à formação de docentes e, excepcionalmente, de técnicos, das instituições envolvidas.

Esse programa integra o corpo de programas da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI, que tem como atribuição buscar o fortalecimento do sistema brasileiro de pós-graduação, objetivando a qualificação do corpo docente das universidades brasileiras, notadamente das instituições públicas. Além disso, visa promover o crescimento acadêmico das instituições públicas de ensino sob os seguintes prismas: estímulo à elaboração e à implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; apoio a políticas de

desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa dos docentes recém-qualificados.

As modalidades de apoio dos projetos de cooperação são as missões de estudos, as missões de trabalho de curta duração e as missões de trabalho de média duração.

Em termos numéricos, dados retirados do Relatório CDI 2005 demonstram que as missões de estudo e de trabalho foram concretizadas no prazo previsto. Dentro do Programa, as missões de trabalho são a forma de os pesquisadores trocarem experiências e fortalecerem-se mutuamente. O gráfico a seguir retrata a porcentagem das missões de trabalho realizadas até o ano de 2005.

Com relação à execução das missões de trabalho da universidade de origem para a(s) cooperante(s), verificou-se que foi(ram) realizada(s):

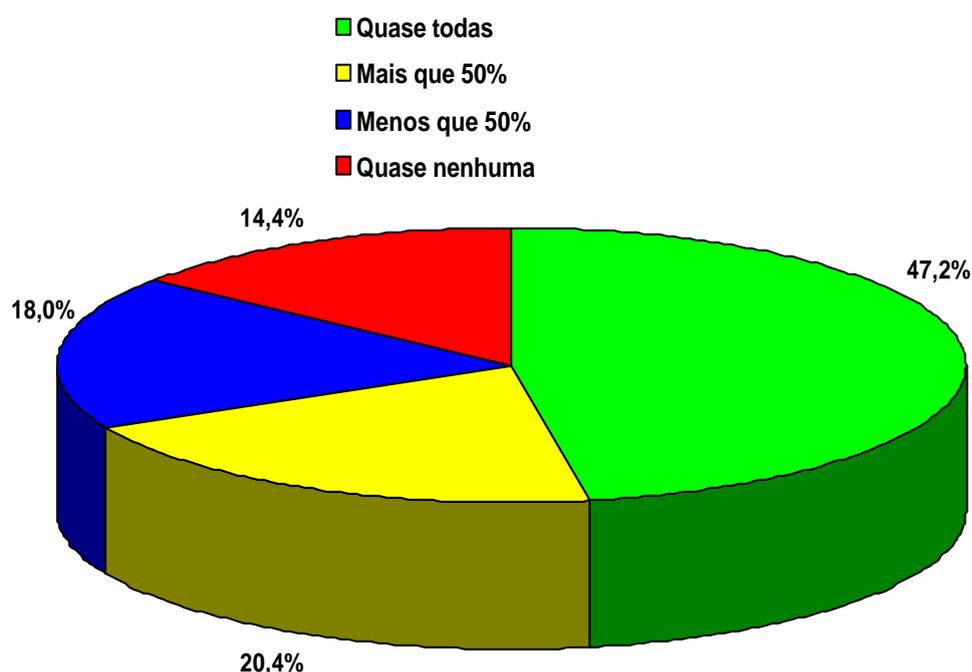


Gráfico 1 – Execução das missões de trabalho³¹

³¹ Relatório de Atividades da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI, 2005.

Quanto às características dos projetos de cooperação, ressalta-se a duração de 5 anos, com o envolvimento de duas ou mais equipes, sendo uma instituição de origem dos docentes e uma ou mais instituição(ões) de ensino cooperante(s) na qual ocorre a qualificação.

Prevê o Programa a formação de docentes e de técnicos durante a execução do projeto e, principalmente, o estabelecimento de metas quanto ao ensino, à criação de grupos de pesquisa, à implantação de programas de pós-graduação, bem como novas áreas de concentração ou linha de pesquisa em programas existentes. Quanto aos aspectos técnicos, é um programa de difícil operacionalização e de alto custo, sem falar na baixa quantidade de docentes em capacitação.

Atualmente há 118 instituições de ensino superior envolvidas no PQI, sendo 53 instituições federais como origem, 31 instituições federais como cooperante, 17 instituições estaduais como origem, 15 instituições estaduais como cooperante e 2 instituições particulares como cooperante. Os projetos contemplam 412 bolsas, sendo 16 de mestrado e 396 de doutorado.

De acordo com o Relatório Final de Avaliação do PQI, em 2005, foi investido um total de R\$ 10.529.556,00 (dez milhões quinhentos e vinte e nove mil quinhentos e cinquenta e seis reais) em recursos. Desse montante, destaca-se a maciça aplicação dos recursos em bolsas de doutorado, o que vem ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo Programa, cujo viés está voltado para a qualificação de doutores vinculados ao quadro docente das instituições públicas brasileiras. Além disso, foram desembolsados R\$ 4.481.896,54 (quatro milhões quatrocentos e oitenta e um mil oitocentos e noventa e seis reais e cinquenta e quatro centavos) para custear as atividades dos projetos.

O quadro a seguir mostra a distribuição de bolsas de mestrado e de doutorado por região do País. Os dados evidenciam o foco preferencial do PQI, qual seja, o atendimento às instituições de ensino superior do Norte e do Nordeste do País.

REGIÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
NORTE	3	55	58
NORDESTE	9	153	162
SUDESTE	1	57	58
SUL	2	79	81
CENTRO-OESTE	1	52	53
TOTAL	16	396	412

Tabela 2 – PQI – Número de bolsas utilizadas por região - 2005³²

Os gráficos a seguir refletem o percentual do quantitativo de bolsas descritos no quadro acima, não só por região como também por tipo de instituição envolvida no Programa, sob o aspecto operacional (origem e cooperante) e sob o *status* institucional (federal, estadual e particular) na condição de cooperante.

Percentual de bolsas utilizadas por região - PQI-2005

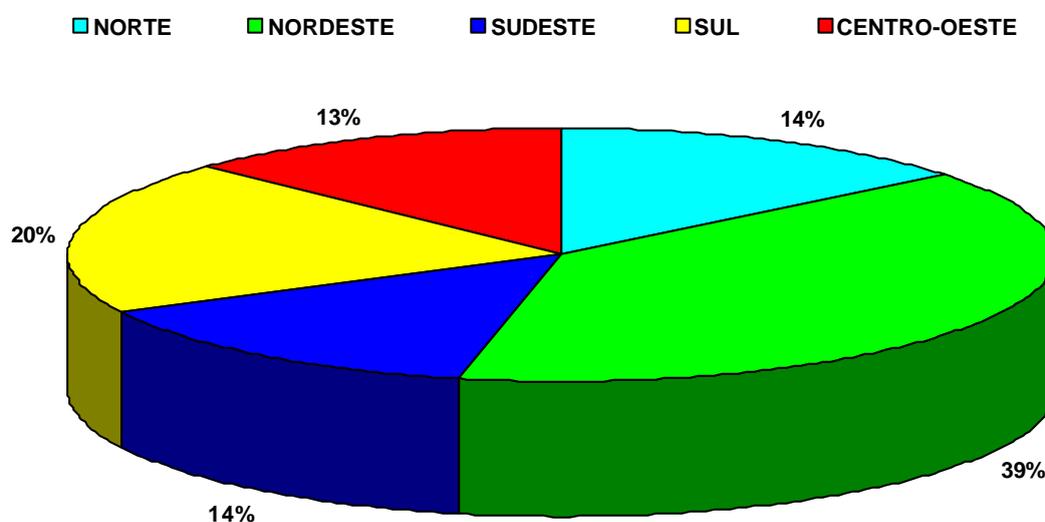


Gráfico 2 – Percentual de bolsas por região - 2005³³

³² Relatório de Atividades da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI, 2005.

³³ Idem.

Instituições de Ensino Superior como origem

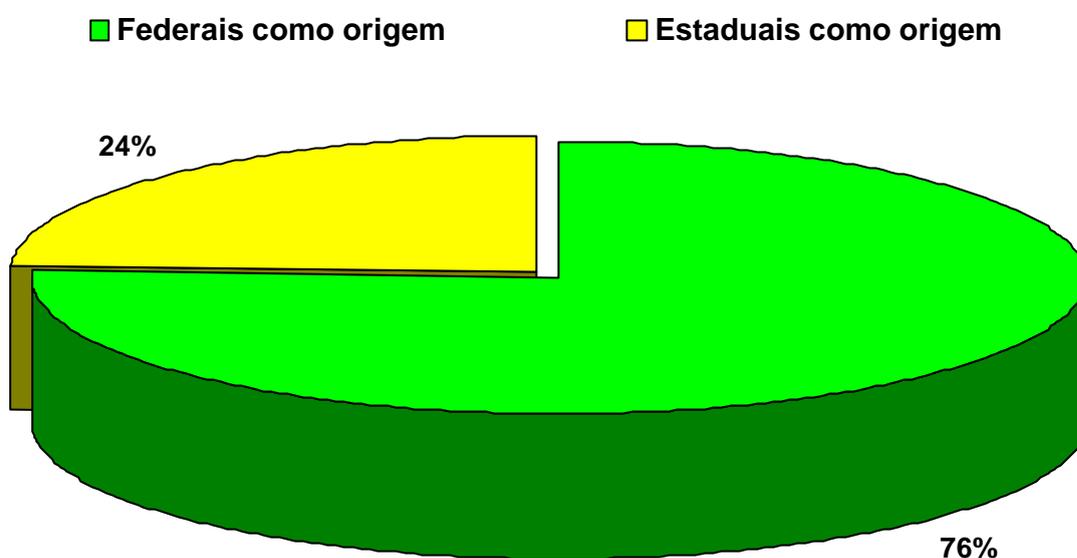


Gráfico 3 – Relação das instituições de ensino superior participantes na condição de origem³⁴

Instituições de Ensino Superior como Cooperante

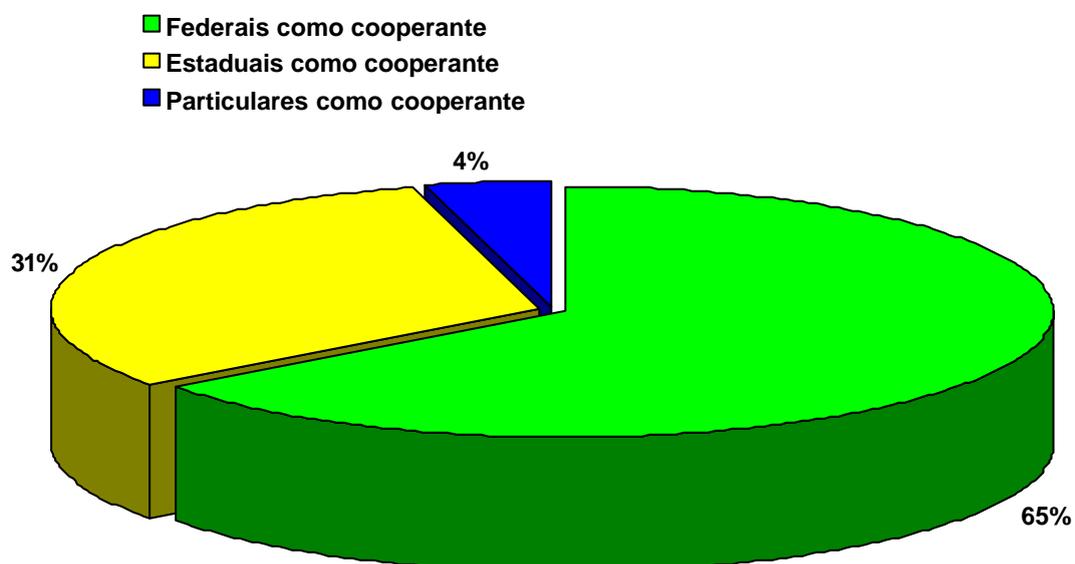


Gráfico 4 – Relação das instituições de ensino superior participantes na condição de cooperante³⁵

³⁴ Relatório de Atividades da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI, 2005.

³⁵ Idem.

O quadro a seguir mostra o total de recursos repassados ao PQI por região no ano de 2005.

REGIÃO	ME	DO	TOTAL GERAL
NORTE	12.825,00	723.457,00	736.282,00
NORDESTE	58.140,00	2.318.610,00	2.376.750,00
SUDESTE	10.260,00	845.089,00	855.349,00
SUL	11.970,00	1.188.446,00	1.200.416,00
CENTRO-OESTE	1.710,00	772.584,12	774.294,12
TOTAL	94.905,00	5.848.186,12	5.943.091,12

Tabela 3 – Recursos Utilizados por região - 2005³⁶

Os dados quantitativos até aqui expostos mostram que ao PQI deve realmente ser aplicado o método do estudo de caso, pois apresenta riqueza de informações, além de ser um programa institucional que apresenta peculiaridades próprias. Por isso, como já dito, serão utilizados, também, outros métodos de coleta de dados, principalmente os qualitativos, como questionários, entrevistas, exame de documentos institucionais, relatórios de avaliação e observações. Isso porque esta tese se enquadra em uma proposta descritivo-interpretativa, mas fortalecedora e emancipatória, que vai ao encontro da metodologia qualitativa e dos tipos de pesquisa anteriormente descritos.

4.10.1 O contexto da pesquisa

Os dados a seguir expostos servem para contextualizar a pesquisa. Os documentos que serão aqui analisados são o resultado de um processo de coleta (a médio prazo) de dados advindos de eventos discursivos promovidos no âmbito da Capes. O contexto que se segue é esclarecedor de como os fatos se sucederam ao longo do período de avaliação do PQI.

³⁶ Relatório de Atividades da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI, 2005.

O ano de 2006 encerrou um ciclo do PQI e, por estar a maioria dos projetos aprovados em fase de encerramento, a Capes decidiu avaliá-lo com base no julgamento dos seus pares. Para tanto, a Capes constituiu uma Comissão formada por professores doutores de instituições federais de ensino. Essa Comissão contou, no âmbito da Capes, com a colaboração da Coordenadoria Geral de Programas no País - CGPP e com a Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional – CDI.

Os trabalhos foram realizados nos dias 9 de março, 5 de abril, 5 e 6 de junho, 19, 20 e 21 de junho, 20 e 21 de julho do ano de 2006.

No primeiro encontro, foi elaborado um documento norteador para o desenvolvimento do processo avaliativo em foco, no qual foram pontuados os seguintes tópicos e indicadores:

- (a) objetivos;
- (b) metas;
- (c) dimensões da avaliação: finalidades e regulamentação, gestão, acompanhamento e rotinas, financiamento, resultados e produtos alcançados;
- (d) estratégias de coleta e análise dos dados;
- (e) sujeitos da pesquisa;
- (f) perspectivas: problemas, análise prospectiva (financiamento, demandas, perfil do Programa), proposições;
- (g) cronograma das atividades.

Em seqüência, foi apontada uma tríade – avaliação dos relatórios anuais dos projetos PQI, elaboração e aplicação de um questionário direcionado às equipes desses projetos e organização de um seminário aberto entre as instituições de origem e as cooperantes – que norteou as diferentes etapas do processo avaliativo.

No percurso das reuniões, a Comissão trabalhou na elaboração e na aplicação de um questionário. O instrumento de avaliação continha 51 perguntas fechadas e uma aberta, considerando os seguintes indicadores:

- (a) finalidade do programa;
- (b) gestão e acompanhamento;
- (c) rotinas;
- (d) financiamento;
- (e) produtos alcançados.

A distribuição do questionário obedeceu à seguinte ordem:

- (a) validação do instrumento;
- (b) formatação e envio dos questionários aos sujeitos de pesquisa.

O Seminário de Avaliação teve como objetivo apresentar os dados da versão preliminar do questionário de avaliação, assim como discutir a triangulação dos mesmos nos trabalhos de grupo durante a sua realização. O evento contou com a participação dos coordenadores dos projetos das instituições de origem e cooperantes, pró-reitores e bolsistas.

Como já mencionado no tópico do estudo de caso, os documentos principais utilizados para análise dos dados, nesta tese, são o Relatório Final de Avaliação do PQI e o Seminário Nacional de Avaliação do PQI. Na pesquisa, também são utilizadas outras fontes de informação, como livros, artigos publicados em revistas especializadas, encontros acadêmicos, revistas especializadas, jornais e *websites* institucionais e de pesquisa.

4.10.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram como sujeitos da pesquisa, no âmbito das instituições de ensino, os pró-reitores, os coordenadores e os gestores das instituições de origem e cooperantes, os bolsistas de mestrado e de doutorado, os pesquisadores cadastrados nas equipes dessas instituições, os técnicos dos setores financeiros das instituições e os técnicos das pró-reitorias. Já no âmbito da Capes, participaram as coordenadorias (Coordenação Geral de Programas

no País – CGPP e a Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI) e os técnicos da Capes que acompanharam o Programa.

No que diz respeito à enquete (questionário), fase prévia ao Seminário, participaram 483 sujeitos, que tiveram suas respostas tabuladas e categorizadas por dados que subsidiaram as inferências e as análises. O Seminário, por sua vez, contou com a participação de 126 pessoas entre as mencionadas no parágrafo anterior.

Esses sujeitos de pesquisa representam uma amostra significativa para o objeto da presente pesquisa, não só pela quantidade de participantes nas respostas à enquete e ao Seminário, mas também, principalmente, pela qualidade, pois o público-alvo (o que lida direta e operacionalmente com o PQI) de uma maneira geral foi atingido.

4.10.3 A Avaliação do PQI

Como já ressaltado no tópico do contexto da pesquisa, o PQI foi avaliado por uma Comissão composta por professores doutores de diversas instituições federais do Brasil, cuja proposta se pautou basicamente em três dimensões: finalidades e regulamentação; gestão, acompanhamento e rotinas; financiamento.

Entre os principais objetivos traçados pela Comissão para a avaliação do PQI, destacam-se:

- (a) a verificação da consecução dos objetivos definidos nos projetos originais das instituições participantes;
- (b) o apontamento de indicadores para futuras correções que potencializem o Programa;
- (c) a busca de subsídios para os formuladores e para os gestores de políticas de pós-graduação vinculados à Capes.

Entre as principais metas a serem alcançadas com a avaliação do PQI, destacam-se:

- (a) estratégias e instrumentos de avaliação;

- (b) parâmetros de avaliação de programas;
- (c) indicadores das deficiências e positivities do Programa;
- (d) propostas para futuras adequações no formato e na execução do Programa.

A pesquisa do PQI, nesta tese, não se confunde com a avaliação do PQI, a qual foi feita pelos sujeitos envolvidos direta e indiretamente com o Programa. Assim, a pesquisa acerca da avaliação institucional da Capes, que é de fato o objeto aqui investigado, tomando o PQI como estudo de caso, acaba por resgatar os dados dispostos nos instrumentos avaliativos do Programa (o Relatório Final de Avaliação do PQI e o Seminário de Avaliação do PQI).

4.10.4 Os instrumentos metodológicos da pesquisa

Os instrumentos de avaliação do PQI trouxeram muitas sugestões para o contorno dos problemas encontrados durante a operacionalização do Programa. O intuito desses recursos é o de assegurar, no futuro, resultados mais satisfatórios. Os que participaram da avaliação e que são favoráveis ao Programa propuseram o lançamento de um novo edital, a correção dos problemas atuais e a inclusão de novos projetos nos convênios em andamento.

Esses aspectos peculiares ao Programa serão retomados no capítulo da análise.

4.10.4.1 Pesquisa *ex ante*

Os instrumentos de pesquisa a seguir descritos foram escolhidos de acordo com os objetivos a que se propôs a Comissão de avaliadores instituída pela Capes. Houve, portanto, uma coleta de dados que precedeu ao Seminário Nacional de Avaliação do PQI e ao Relatório Final de Avaliação do PQI.

Como estratégia de coleta prévia de dados, foram utilizados a avaliação dos relatórios das instituições de origem e um questionário que envolveu coordenadores, pesquisadores, bolsistas participantes do PQI, pró-reitores, técnicos dos setores financeiros das instituições e técnicos das pró-reitorias com funções relacionadas ao Programa.

4.10.4.1.1 Relatórios anuais de atividades

Os relatórios anuais de atividades são obrigatórios e representam a síntese de todas as atividades desenvolvidas pelas instituições ao longo de um ano. Eles foram usados pela Comissão como dados subsidiários à elaboração do Relatório Final de Avaliação do PQI.

As instituições de origem encaminharam, à época, 118 relatórios de atividades, os quais foram ordenados, lidos e tiveram seus dados organizados por meio das seguintes categorias previamente definidas: (a) finalidades e regulamentação; (b) gestão, acompanhamento e rotinas; e (c) financiamento. Do mesmo modo, procurou-se considerar os resultados e os produtos alcançados pelo PQI.

4.10.4.1.2 Exame de documentos institucionais

A pesquisadora utilizou para a pesquisa os documentos também utilizados pela Comissão para a elaboração do Relatório Final de Avaliação do PQI. Entre os documentos utilizados, encontram-se os documentos disponíveis no acervo da Capes, entre eles minutas de reuniões, publicações, artigos de jornais, revistas especializadas e outros documentos escritos, os quais forneceram pistas importantes para entender e concretizar o documento oficial.

4.10.4.1.3 Questionário de avaliação

Segundo Worthen *et al.* (2004, p. 341), as avaliações são realizadas para responder perguntas e para aplicar critérios de julgamento de valores. São as perguntas avaliatórias que dão direção e base de sustentação à avaliação, que articulam o foco do estudo.

Para Bauer & Gaskell (2002, p. 416), as respostas a perguntas abertas são uma fonte útil de informações para complementar os dados quantitativos obtidos de investigações com questionário. Essas respostas não ficam restritas às escolhas de categorias feitas pelo pesquisador, como nas respostas a perguntas fechadas.

Nesta pesquisa, o questionário integra a base de dados que subsidiou o Relatório Final de Avaliação do PQI. A aplicação do questionário teve como objetivo aferir opiniões, comportamentos, atitudes bem específicas acerca do PQI. A Comissão optou por elaborar e por aplicar um questionário com 51 perguntas fechadas e uma questão discursiva, para que os participantes pudessem considerar os indicadores definidos ou tecer outros comentários. Participaram do questionário 483 sujeitos, que tiveram suas respostas tabuladas e categorizadas por dados que subsidiaram as inferências e as análises.

Antes da aplicação do questionário aos sujeitos da pesquisa, o seu conteúdo foi validado por cinco pesquisadores externos à Comissão. Algumas das questões foram analisadas após terem sido filtrados os informantes, de modo a valorizar a categoria dos respondentes em questões que lhes eram especialmente pertinentes. As respostas à questão 52 (pergunta aberta) foram transcritas e analisadas minuciosamente, tendo em vista a riqueza de dados apresentada.

No anexo 2 da presente pesquisa, está o modelo do questionário aplicado pela Comissão aos participantes indiretos da avaliação do Programa.

4.10.4.1.4 Entrevistas

As entrevistas requerem mais tempo que os questionários, mas a riqueza das informações é imprescindível para o esclarecimento e a sondagem em maior profundidade (WORTHEN *et al.*, 2004, p. 520).

Bauer & Gaskell (2002, p. 23) ressaltam que a entrevista em profundidade é o protótipo mais conhecido das pesquisas qualitativas. Segundo os autores, a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER & GASKELL, 2002, p. 65)

Como instrumento de coleta de dados, a entrevista precisa ser estruturada, de modo a responder às questões da avaliação. Na presente pesquisa, as entrevistas tiveram um caráter exploratório, pois foram feitas com um grande número de sujeitos. Elas foram realizadas nos dias do Seminário de Avaliação do PQI, no decorrer das reuniões dos pequenos grupos e do grande, e compiladas diretamente no discurso do Seminário Nacional de Avaliação do PQI³⁷ e indiretamente diluídas no Relatório Final de Avaliação do PQI.

4.10.4.2 Pesquisa *ex post*

Os dados coletados nessa fase da pesquisa são o que de fato se utiliza no capítulo da análise. São basicamente dois os instrumentos: o material bruto (posteriormente transcrito) proveniente dos discursos envoltos no Seminário Nacional de Avaliação do PQI (que constitui a voz dos sujeitos pesquisados) e o Relatório Final de Avaliação do PQI (que constitui a voz da Capes). Esse último é o que constitui o documento oficial elaborado pela Comissão eleita pela Capes.

³⁷ Vide dados anexos e transcritos.

4.10.4.2.1 O Seminário Nacional de Avaliação do PQI

Ressalta-se que o Seminário Nacional de Avaliação do PQI, como evento discursivo, não deixa de integrar a categoria de dado prévio, porque antecedeu de fato a elaboração do Relatório Final de Avaliação do PQI. Contudo, o material bruto (e transcrito) constitui produto concreto, escrito em forma de um texto inacabado, que serve ao objeto de análise da presente tese. Por isso, o texto do Seminário é utilizado como dado *ex post* na pesquisa.

O Seminário Nacional de Avaliação do PQI teve como finalidade problematizar os dados obtidos nos questionários e fazer a triangulação desses dados nos trabalhos de grupo, bem como apresentar as primeiras inferências da Comissão de Avaliação em relação ao Programa. É bom esclarecer que os dados coletados e, posteriormente, transcritos, subsidiaram parcialmente o Relatório Final de Avaliação do PQI.

A sistemática do Seminário consistiu em reuniões em pequenos grupos e reuniões no grande grupo. Os pequenos grupos se reuniam com a incumbência de tratar de temas específicos a serem debatidos no grande grupo. O evento contou com a participação de 126 pessoas, entre bolsistas, coordenadores, pró-reitores e técnicos das pró-reitorias das instituições de origem e cooperantes. Os participantes reuniram-se nos dias 19, 20 e 21 de junho de 2006 e colaboraram decisivamente com as considerações contidas no Relatório Final.

Para a análise dos dados coletados no Seminário, os quais deram origem ao Relatório Final de Avaliação do PQI, a Comissão utilizou os procedimentos da categorização, no sentido de Bardin (1994), o qual entende a análise como processo de busca de regularidades e dos significados das mensagens. Da mesma forma, os objetivos anunciados pelo PQI foram utilizados como referência para a análise, bem como o atendimento ao rol das expectativas das instituições de origem e cooperantes, dos pesquisadores e dos bolsistas, presentes ao evento.

As falas e os discursos proferidos no Seminário no 1º dia foram transcritos e estão no anexo 3 para consulta em paralelo à análise dos dados.

O Seminário aconteceu durante um período de 3 dias, logo, deveria figurar nos anexos a transcrição completa. Contudo, por motivo de repetição dos assuntos, optou-se por anexar apenas uma parte dos dados transcritos.

Ressalta-se, ainda, que o texto transcrito pode apresentar palavras ou trechos confusos, que não representam com fidelidade aquilo que foi dito. Há, inclusive, trechos inaudíveis. Portanto, o que se resgata é a idéia implícita no contexto geral desse evento discursivo.

4.10.4.2.2 O Relatório Final de Avaliação do PQI

Segundo Worthen *et al.* (2004, p. 554), a finalidade de um relatório de avaliação está diretamente ligada ao uso que se pretende fazer dessa avaliação. No caso do PQI, os objetivos seguiram os parâmetros da avaliação formativa e da avaliação somativa, já referidas em linhas anteriores. Assim, o grande objetivo do Relatório de Avaliação do PQI foi informar o público-alvo a respeito das descobertas e das conclusões resultantes da coleta, análise e interpretação das informações da avaliação.

Assim, a coleta dos dados partiu dos parâmetros da “avaliação formativa” e da “avaliação somativa” (WORTHEN *et al.*, 2004, pp. 46-47). A primeira é feita para dar informações avaliatórias à equipe do programa, informações úteis para a melhoria do programa; já a segunda se realiza e se torna pública para dar aos responsáveis pela tomada de decisões do programa e aos sujeitos potenciais julgamentos do valor ou do mérito do programa em relação a critérios importantes.

O Relatório Final de Avaliação do PQI consta do anexo 4 desta tese, na íntegra, para consulta em paralelo à análise dos dados.

4.11 ORIENTAÇÕES PARA A ANÁLISE DISCURSIVA

Ao longo do capítulo analítico, busca-se aplicar aos dados coletados algumas das categorias de análise da Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992a, 2001a, 2003, 2006), as quais já foram explicitadas no Capítulo 3, vinculadas às orientações para a análise discursiva. Para efeitos didáticos, explicitam-se outras desenvolvidas por van Leeuwen (1997) sobre a representação dos atores sociais no discurso.

Em sua análise, o autor levantou um inventário sócio-semântico dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados e mostrou a relevância das categorias apresentadas. Ele ressalta que as categorias devem ser vistas como “pan-semióticas”, pois cada cultura tem o seu modo particular de representar o mundo social.

Segue um inventário das categorias levantadas por van Leeuwen:

- (a) inclusões / exclusões: as representações sociais incluem ou excluem os atores sociais para servir aos seus interesses e propósitos. Para ele, algumas exclusões estão relacionadas diretamente às estratégias usadas nos discursos (VAN LEEUWEN, 1997, p. 180);
- (b) exclusões: algumas não deixam marcas na representação, excluindo tanto os atores sociais quanto suas atividades, mas esse tipo de exclusão só pode ser observada quando se compara grande número de textos (discursos);
- (c) supressão: em alguns casos, aponta que é necessário pensar se os atores sociais são “suprimidos” ou “colocados em segundo plano”. A supressão ocorre quando não há qualquer referência ao(s) ator(es) social(is)³⁸ (VAN LEEUWEN, 1997, p. 181);
- (d) formas de supressão: pelo apagamento do sujeito ou do agente da passiva; pelo uso de orações infinitivas que funcionam como

³⁸ A supressão pode ser vista como o apagamento de uma informação que era óbvia demais, por isso não precisa ser dita; ou como um bloqueio a informações que não se quer revelar (VAN LEEUWEN, 1998, p. 183).

participante gramatical; pelo apagamento dos beneficiários da ação ou da atividade; por meio das nominalizações e do uso de adjetivos;

- (e) segundo plano: os atores sociais podem ser mencionados em relação a alguma atividade específica, mas não são determinados, não há certeza quanto ao seu papel, porque ficam pouco visíveis. O processo pode resultar de elipses, uso de orações infinitivas, de orações paratáticas (coordenadas), de orações hipotáticas (subordinadas).

Nesse estudo, aborda ainda a questão da representação segundo a seguinte questão: quem é representado como agente (ator) e como paciente (finalidade)? Para ele, as representações sociais podem redistribuir papéis e organizar as relações sociais entre os participantes.

O autor aponta que as representações podem atribuir aos atores papéis ativos ou passivos. O papel ativo é atribuído quando os atores sociais são representados como forças ativas e dinâmicas em uma atividade e o papel passivo quando são representados se submetendo à atividade ou quando receptores dela.

Os processos lingüísticos usados para marcar os processos são:

- (a) estruturas de transitividade: nas quais “os actores sociais activados são codificados como o actor em processos materiais, o comportado em processos comportamentais, o perceptivo em processos mentais, o dizente em processos verbais ou o atribuidor em processos relacionais” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 187);
- (b) circunstancialização: que ocorre por meio do uso de preposições;
- (c) processo de ativação: pode ocorrer ainda por meio de pré-modificação, pós-modificação, nominalizações ou uso de substantivos processuais, possessivização (uso de pronome possessivo para ativar ou passivizar um ator).

Ainda tratando da representação social, van Leeuwen (1997, p. 194) aponta que os atores sociais podem ser tratados como indivíduos (individualização) ou como grupos (assimilação). A individualização realiza-se

pela singularidade. A assimilação, por sua vez, realiza-se pela pluralidade e pode ocorrer de duas formas:

- (a) agregação: qualifica os grupos de participantes e trata-os como dados estatísticos;
- (b) coletivização.

Essas e outras categorias lingüísticas aparecem explicitadas nas orientações para a análise discursiva a seguir delineadas. Dentro do escopo dos dados de pesquisa, busca-se analisar, se não todas, aos menos algumas categorias significativas na perspectiva do fio condutor a que levam esses mesmos dados.

4.11.1 A orientação pela intertextualidade

Como se sabe, os textos constituem uma parte crucial das relações discursivas – as ordens do discurso, associadas com redes de práticas sociais, especificam relações particulares em cadeias e tessituras entre tipos de textos³⁹. Assim, os sentidos nos textos passaram a ser produzidos ao longo da interação entre os sujeitos, sob a análise da posição institucional, dos interesses, dos valores, das intenções, dos desejos, da relação entre os elementos em diferentes níveis de negociação, da posição institucional, do conhecimento, das propostas e dos valores sociais e da pós-modernidade.

A intertextualidade é uma categoria de análise da Teoria Social do Discurso cuja problemática envolve a forma como os textos são criados, incorporados, contextualizados e a forma como dialogam com outros textos. O que se diz em um texto pode estar ligado com algo implícito, o qual não é dito.

Fairclough (1992a, trad. 2001a, p. 114) faz uma distinção entre “intertextualidade manifesta” e “interdiscursividade” ou “intertextualidade constitutiva”. A primeira tem a ver com a presença de textos em outros textos; a

³⁹ Os textos são elementos de eventos sociais, ambos moldados por estruturas sociais duráveis e abstratas e pela prática social.

segunda, com a constituição de um discurso por meio da combinação de elementos de outras ordens de discurso.

Na pesquisa, busca-se mostrar que a intertextualidade serve de base para a heterogeneidade dos textos a serem analisados, de modo a marcar os elementos claramente manifestos e a sua representatividade no mundo social. Por meio dessa categoria de análise, pretende-se fazer uma leitura da Teoria Sistêmica como um intertexto para o objeto aqui investigado.

4.11.2 A orientação pela interdiscursividade

A interdiscursividade (ou intertextualidade constitutiva) sugere que as ordens de discurso têm primazia sobre os tipos particulares de discurso. É, segundo Fairclough (1992a, trad. 2001a, p. 159), um princípio aplicável a vários níveis de ordens de discurso.

De acordo com o próprio Fairclough (2003), a análise da interdiscursividade de um texto é a análise de um conjunto específico de gêneros, de discursos e de estilos sobre os quais está estruturado. Também se refere à forma como diferentes gêneros, discursos e estilos são articulados em um texto. Tal nível de análise situa-se entre a análise lingüística de um texto e as várias formas de análise social dos eventos e das práticas sociais.

Na análise, busca-se fazer o delineamento dos discursos de modo a mostrar propriedades interdiscursivas, bem como o encaixe desses discursos em termos de gêneros discursivos específicos. Pretende-se, também, verificar se essa orientação subsidia interdiscursivamente a análise com os elementos caracterizadores da Teoria Sistêmica.

4.11.3 A orientação pela Semântica

Na Semiologia, o léxico constitui um corpo de conhecimento cultural convencional, exigido para se compreender uma significação de segunda ordem, como conotação, ou mito. Assim, as escolhas e as decisões são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetadas de processos sociais e culturais mais amplos (FAIRCLOUGH, 1992a, trad. 2001a, p. 203).

Fairclough (2003) também acentua que os mais óbvios traços de distinção de um discurso parecem ser traços de vocabulário – discursos “nomeiam” ou “lexicalizam” o mundo de modos particulares. Mas, mais do que apenas focar atomisticamente em diferentes modos de lexicalização dos mesmos aspectos do mundo, é mais produtivo focar em como diferentes discursos estruturam o mundo diferentemente, e, em consequência, nas relações semânticas entre as palavras.

Os sujeitos fazem uso deliberado de tipos de modos representacionais e de modos comunicacionais que co-ocorrem dentro de um texto. Não é possível prestar atenção apenas na mensagem escrita, pois essa constitui apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros modos semióticos embutidos na cultura humana.

Segundo Lévy (1996, p. 72), a operação elementar da atividade interpretativa é a associação; dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e, portanto, é o mesmo que construir um hipertexto. Para ele, o que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la.

Assim, a sintaxe aparece subordinada à semântica e à pragmática, em um modo de pensar situacional que, atrelado a um processo de concretização dos discursos, represente uma fórmula distinta de acentuar a equivocidade semântica dos textos e a pluralidade pragmática das expectativas dos sujeitos envolvidos, como a questão do consenso ou dissenso da comunidade acadêmica.

Dentro dessa perspectiva, nesta pesquisa, busca-se construir um arcabouço das palavras de modo a fornecer dados lingüísticos, dentro de um processo decisório de escolha, para análise de categorias mais complexas como ideologia, poder, dominação, identidade entre outros. O objetivo é a construção de um modelo semiótico performativo acerca dos discursos a serem analisados, por meio da revelação de um vocabulário próprio.

É por isso que esta orientação de análise busca, do ponto de vista semântico, marcas lingüísticas que demonstrem a atuação desses códigos binários nos diversos sistemas sob investigação. Um dos pontos a ser constatado é o fato de haver ou não um fechamento do sistema para a entrada de elementos de outros sistemas, pela capacidade de o sistema produzir sentido internamente.

4.11.4 A orientação pela Pragmática

As técnicas de comunicação têm construído o mundo do futuro, o mundo da pós-modernidade. Assim, os discursos buscam revelar se há de fato uma metanarrativa⁴⁰, cuja noção semântica gire em torno dos valores da cooperação e da solidariedade, ao passar pela atitude de incredulidade decorrente da pós-modernidade, no sentido de Lyotard (2000), ou se clama por uma nova abordagem discursiva. Isso porque uma atitude pós-moderna é incrédula em relação ao metarrelatos.

De acordo com Lyotard (2000, p. 79), o princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos capazes de argumentar enunciados denotativos, sendo esses sistemas descritos em uma metalíngua universal, mas não consistente.

⁴⁰ Metanarrativa aqui é usada em contraposição à *grand narrative* – o “enredo” dominante por meio do qual os indivíduos são inseridos na história como seres que têm um passado definitivo e um futuro predizível (GIDDENS, 1991b).

Thompson, ao descrever o *modus operandi* da ideologia, critica a narrativização, cujas exigências estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável (1995, p.83).

Isso porque o discurso (entre tantos outros significados) é termo que lembra que a linguagem inconscientemente revela crenças, preocupações, preconceitos, visões de mundo. Portanto, os conceitos de fragmentação e de desfragmentação aqui serão analisados em uma abordagem hermenêutica da desconstrução, passando pela descontinuidade, pela efemeridade, pelo caos, pelo pluralismo (vozes legítimas), no sentido pós-moderno de ler textos que se voltam contra eles mesmos, ou seja, que se auto-destroem, no sentido de Derrida, em prol da construção plural de verdade. Para ele, a desconstrução é um instrumento, é tática para se demonstrar a instabilidade da linguagem. Mesmo quem fala não escapa da fragilidade do discurso: “(...) o que se denomina o sujeito falante, já não é aquele mesmo ou só aquele que fala” (DERRIDA, 2002, p. 120).

É nesse processo, de construção e de reconstrução, que a sociedade se diferencia em vários sistemas funcionais, que também são comunicacionais, mas de comunicações especializadas (como o sistema da pós-graduação), voltadas para uma perspectiva pragmático-funcional. Desse modo, a autonomia dos sistemas e dos subsistemas sociais é construída pela dicotomia entre termos que se contrapõem dialeticamente em um mundo hipercomplexo. A questão é ver a possibilidade de esses processos de construção e de desconstrução se concretizarem no interior dos sistemas de modo transdisciplinar⁴¹.

Na pesquisa, busca-se descrever o universo funcional da linguagem, no sentido de mostrar quais são os efeitos do discurso para os sujeitos de pesquisa e para os futuros leitores, bem como mostrar como se dá o processo de fragmentação e de desfragmentação dos discursos, os quais figuram engajados em um teia social de comunicação. Isso será feito, na análise, por meio da transposição das vozes (institucional e acadêmica) e da interpretação das marcas lingüísticas explícitas nos discursos dos sujeitos pesquisados.

⁴¹ A transdisciplinaridade visa articular uma nova compreensão da realidade entre e para além das disciplinas especializadas. É uma abordagem que passa entre, além e através das disciplinas, em uma busca de compreensão da complexidade.

4.11.5 A orientação pela metaforização

Por meio dessa orientação, busca-se investigar se os diversos sistemas envolvidos no processo de avaliação da Capes não estariam inseridos em uma grande metáfora, a qual está inserida em um dos paradigmas da modernidade, o da subjetividade, ou seja, o sujeito como um padrão simbólico.

Para Ricoeur, a metáfora é uma fenômeno vivo que serve de sustentáculo à interpretação:

A metáfora está viva não apenas na medida em que vivifica uma linguagem constituída. A metáfora vive em virtude do facto de introduzir a centelha da imaginação num “pensar mais” a nível conceptual. Esta luta no sentido de “pensar mais”, guiada pelo “princípio vivificador”, é a “alma” da interpretação (RICOEUR, 1986, p. 60).

Thompson (1995, p. 85) trata a metáfora como uma estratégia de construção simbólica no modo de operação ideológica da dissimulação. Para ele, a metáfora pode dissimular relações sociais por meio de sua representação, ou da representação de indivíduos e de grupos nelas implicados, como possuidoras de características às custas de outras e impondo sobre elas um sentido positivo ou negativo.

O conceito de metáfora aqui explorado está vinculado com a perspectiva de um discurso ilustrativo de determinados contextos ideológicos. É o mesmo sentido atribuído por Fairclough (2003), como um recurso disponível para produzir representações distintas do mundo.

No capítulo de análise dos dados, serão exploradas metáforas pré-construídas que mostrem um discurso de fortalecimento ou de enfraquecimento dos sistemas e influências dessas metáforas na construção do sujeito social. São especificamente dois os tipos de metáforas a serem analisados: as metáforas da localização⁴² e as metáforas da transparência⁴³.

⁴² Expressão criada pela pesquisadora para a identificação de discursos fortalecedores ou enfraquecedores sobre critérios de localização.

⁴³ Expressão criada pela pesquisadora para a identificação de discursos fortalecedores ou enfraquecedores sobre critérios de transparência (como princípio da gestão pública).

4.11.6 A orientação pela Teoria Sistêmica

Como há, na tese, a pretensão de mostrar a noção de sistema, sugere-se que os elementos dispostos neste tópico reflitam o percurso para a melhor compreensão da leitura sociológica da sociedade por Niklas Luhmann, já que esse foi o autor escolhido para nortear a idéia da Teoria de Sistemas implícita no objeto aqui investigado.

Entre os elementos a serem utilizados no capítulo de análise dos dados, estão os seguintes (que também têm vinculação com elementos de análise das outras orientações):

- (a) noção entre comunicação/unidade social, senso/sentido, semântica social e generalização simbólica: um dos elementos da análise de Luhmann é o processo comunicativo e como os sentidos são construídos/desconstruídos socialmente. Portanto, a análise social passa, sobretudo, pela análise do elemento comunicação (ver tópicos anteriores);
- (b) o paradoxo da diferenciação, assimetria/identidade, *re-entry*: como os sistemas se diferenciam uns dos outros e como se assemelham, no sentido do que é absorvido por um e por outro e o resultado desse processo na manutenção da unidade dos sistemas como entes autônomos;
- (c) interação, expectativa, sociedade: no processo de interação entre os sistemas, quais seriam as expectativas sociais;
- (d) sociedade complexa e seletividade: os elementos definidores da hipercomplexidade social e o processo de escolha social;
- (e) sistema/ambiente, estrutura/função, acoplamento estrutural, autopoiese, auto-referência: a relação do sistema com o ambiente externo vinculando à noção de acoplamento estrutural, no sentido de mostrar que os diversos sistemas tentam se manter intactos por meio de estruturas/funções que lhe são peculiares, evitando a “contaminação” de um sistema por outro. Esse processo dá-se por meio da autopoiese,

como forma própria de aprendizagem e construção/reconstrução dos sistemas, em outras palavras, reprodução da comunicação com base nos resultados da comunicação;

(f) mudança, aprendizagem e consenso: nesta ordem, esses três elementos refletem o processo de construção do sentido e da identidade social no âmbito dos sistemas. O processo inverso (da desconstrução) ficaria a cargo das forças externas ao próprio sistema.

Para Luhmann (2005), cada sistema observa que há em seu meio outros sistemas que igualmente se diferenciam fechando-se diante de seus próprios meios circundantes. Esses sistemas podem observar de acordo com seus próprios critérios de diferenciação e podem ser observados como homogêneos ou heterogêneos, amistosos ou hostis, próximos ou distantes.

Como a idéia de sistema traz no seu bojo a noção de unidade, a grande questão que se coloca é como a unidade do sistema consegue se manter viva diante de um processo constante de fragmentação e de desfragmentação dos discursos. Diante dessa complexidade social, há o aspecto da contingência⁴⁴ (risco) e da abertura para perspectivas futuras. Sem dúvida, o risco torna evidentes os limites com que se deparam os sistemas, quando a construção de vínculos no futuro se efetua no *medium*⁴⁵ da probabilidade/improbabilidade.

Para enfrentar as situações caracterizadas pelo risco, os sistemas sociais são estrangidos a reestruturar os dispositivos que possuem, de maneira a sempre poder imputar um dano a uma decisão. E visto que o processo de imputação é sempre uma mera construção, torna-se necessária uma contínua repolitização dos riscos, por meio da reconfiguração das práticas discursivas e das expectativas sociais.

Na análise, portanto, busca-se trazer à tona o nível de complexidade dos sistemas e dos subsistemas por meio da aplicação dos elementos descritos por Luhmann na transposição das falas e dos discursos. Além disso, pretende-se

⁴⁴ Segundo Luhmann, por contingência entende-se o fato de que as possibilidades apontadas para as demais experiências poderiam ser diferentes das esperadas (LUHMANN, 1983, p. 45).

⁴⁵ Estrutura de comunicação que realiza operações internas ao mesmo tempo em que é capaz de garantir que essa realização observe a diferenciação da forma (LUHMANN, 1996b).

apontar possíveis caminhos para um intercâmbio menos conflitivo entre eles diante do risco que se corre diante de decisões internas e externas.

4.11.7 A orientação pela transdisciplinaridade

Uma orientação pela proposta transdisciplinar deve levar em consideração a análise de conceitos-chave. Como se sabe, a Teoria de Sistemas lida com a complexidade na relação centro/entorno. Nesse sentido, ela mantém um diálogo com a transdisciplinaridade, que é mecanismo de comunicação entre sistemas ante a infinidade de conceitos vinculados ao conceito próprio do tecido da complexidade.

Assim, alguns desses conceitos-chave aparecem na análise como uma espécie de léxico performativo e unificador da relação entre a Teoria Sistêmica, e a transdisciplinaridade. Além disso, como esta pesquisa também procura caminhos para um futuro projeto transdisciplinar de avaliação de programas, ao longo da análise, busca-se trazer à tona alguns desses conceitos de modo a aproximar a Teoria Sistêmica à Teoria Social do Discurso.

São, portanto, três grandes elos os que se busca mostrar ao longo de toda a tese: o da Teoria Sistêmica com a transdisciplinaridade; o da Teoria Sistêmica com a Teoria Social do Discurso; e, por fim, a Teoria Social do Discurso com a transdisciplinaridade.

Entre os conceitos-chave mencionados, figuram: aderência; auto-organização; autoconsistência; autopoiese; conectividade; construtivismo; correlação; criticabilidade; dialogismo; diversidade; emergência; fluxo; imprevisibilidade; imprecisão; inclusão; metadimensionalidade; paradoxo; potencialidade; retorno; ressonância; virtualidade entre outros. Esses conceitos aparecem de certa forma diluídos ao longo da análise dos dados.

Ademais, para entender melhor o que vem a ser a transdisciplinaridade e a sua importância para a compreensão dos sistemas sociais atuais, tem-se a transcrição da Carta da Transdisciplinaridade, documento produzido no

Convento da Arrábida, em 6 de novembro de 1994, a qual se encontra no anexo 1 desta tese.

CAPÍTULO 5

NOS CAMINHOS DA ANÁLISE: O PROCESSO DA DESCOBERTA

Este capítulo pretende mostrar, por meio da análise dos dados, como um sistema se consolida dentro de um sistema social mais amplo. Isso porque as sociedades hipercomplexas passam por um processo de autopoiese, pois tendem a reconstruir seus modelos todo o tempo, como uma forma de sobrevivência. É nesse sentido que se almeja um duplo enquadramento: o papel dos sistemas na reconfiguração da linguagem e o papel da linguagem na reconfiguração dos sistemas.

Assim, ao tratar da questão de sistema vinculado a uma teoria lingüística, busca-se mostrar a atuação dos diversos sistemas comunicativos em voga e a interpenetração de um em outro e a manutenção da unidade do sistema. Se há um acoplamento estrutural entre sistemas, como as interferências comunicativas externas – que seriam os discursos que se constroem e que se desconstroem nos diversos âmbitos de convergência e de divergência dos sistemas – são processadas e avaliadas pelos próprios sistemas.

Assim, a análise do discurso da Capes, em relação à avaliação de programas de pós-graduação, requer a definição dos atores sociais e dos seus discursos, como um passo para a construção de uma identidade institucional ajustada a um contexto social que aparece a todos discursivamente fragmentado. Tal situação invoca, portanto, a reconstrução desse contexto social e a junção dos diversos discursos em prol da univocidade dos sujeitos.

Nesse sentido, as categorias da Teoria Social do Discurso servem de subsídio para mostrar os rearranjos que ocorrem no interior dos sistemas. A intenção é possibilitar entender o sistema por meio dos elementos lingüísticos que o compõem.

Em síntese, a pretensão nesta análise é mesmo a de fazer um cruzamento de todas as idéias teóricas até aqui desenvolvidas à luz das categorias de análise propostas nas orientações metodológicas, de modo a

visualizar o processo da reconstrução da linguagem sob duas perspectivas: a da Capes e a da comunidade acadêmica.

A questão a ser demonstrada é a de que os sistemas – e aqui especificamente os sistemas comunicacionais – são sistemas que aprendem. Isso porque os eventos discursivos fornecem elementos lingüísticos que possibilitam ouvir a voz dos sujeitos, seja a voz de um, seja a voz de muitos.

Neste capítulo, portanto, são analisados basicamente dois gêneros discursivos com práticas discursivas bem distintas: o Relatório Final de Avaliação do PQI e o Seminário Nacional de Avaliação do PQI. O primeiro, como documento escrito, é trabalhado na perspectiva de “voz institucional de um sujeito representando muitos” (rede de textos); o segundo, como evento discursivo produzido em ambiente oral e posteriormente convertido em texto, é trabalhado na perspectiva de “voz de muitos sujeitos representando muitos”.

O Relatório pode ser aqui definido como a metanarrativa do PQI (no sentido de Giddens), pois é o enredo dominante por meio do qual os indivíduos são inseridos na história como seres que têm um passado definitivo e um futuro predizível. Esse documento é o conjunto dos resultados que foram reconstruídos (autopoiese)⁴⁶ ideologicamente na voz de um para, posteriormente, buscar-se a consolidação desse discurso em prol da mudança ideológica e da construção da identidade institucional. Ressalta-se que o documento em si não é destituído da ideologia da situação, há o privilégio de alguns discursos em detrimento de outros.

Nesse sentido, o Relatório pode ser considerado uma espécie de gênero mediado, de governança. Segundo Fairclough (2003), os gêneros de governança são essencialmente gêneros mediados especializados em ação a distância, por envolver participantes que estão distantes uns dos outros no tempo e no espaço e que dependem de algumas tecnologias de comunicação.

Esse tipo de gênero tem a propriedade de ligar diferentes escalas – conecta o local e o particular ao nacional, ao regional ao global e ao geral. Os dados do PQI previamente revelam que há uma relação estrutural entre o mundo acadêmico (sistema de pós-graduação) e o mundo dos negócios

⁴⁶ Van Leeuwen (1997) chama *mythopoesis* à legitimação transmitida por meio da narrativa.

(relações clientelísticas, por exemplo). Para atender a esse aspecto espacial, os gêneros tornam-se mutáveis, adaptáveis, como forma de reestruturação e de reescalonamento da vida social no novo capitalismo.

A esse modo de representação dos eventos sociais, Fairclough (2003) chama recontextualização, ao representar um evento social, este incorporado ao contexto de outro evento social. Assim, campos sociais específicos, rede de práticas sociais específicas e gêneros específicos (elementos de tais redes de práticas sociais) associam a eles princípios de recontextualização específicos, que tendem a favorecer certas inclusões, exclusões, certo grau de concretização, de abstração ou de generalização, bem como modos característicos de organizar, explicar, legitimar, avaliar os fatos. Essa noção de recontextualização trazida por Fairclough é similar ao que acontece aos sistemas, na Teoria Sistêmica de Luhmann, só dito e trabalhado conceitualmente de outra forma.

Nos tópicos seguintes, tem-se a tentativa de associação desses elementos acima dispostos, aplicados aos dados de pesquisa. Busca-se, especificamente, nos dados relativos ao Seminário, a seleção de um léxico performativo (que aparece sublinhado em alguns momentos) capaz de semanticamente atender ao objeto da presente tese. Como são muitas as citações dos dados transcritos do Seminário e para evitar o número exorbitante de notas de rodapé, algumas citações possuem, entre parênteses, a sigla SA (Seminário de Avaliação) para diferenciar dos dados do Relatório.

5.1 O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL COMO UM MODELO DE SUBSISTEMA NO SISTEMA DA PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL: EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS

O PQI pode ser considerado um subsistema porque se insere dentro de um sistema (pós-graduação) mais amplo e com este dialoga interdiscursivamente. Todo programa (seja de Governo, institucional) possui

normas próprias, detém uma forma de comunicação específica, a qual está atrelada ao sistema ao qual pertence. Isso porque, de acordo com Luhmann (1983, p. 175), o sistema social, na medida em que aumenta sua complexidade, é reestruturado no sentido da formação de sistemas parciais funcionalmente específicos.

Os sistemas, portanto, comunicam-se em torno de códigos pré-estruturados que refletem discursos hegemônicos que lutam para a preservação do seu eixo de complexidade. Isso porque os sistemas são por si próprios complexos. Qualquer complexidade fora do seu eixo de atuação resulta em mais complexidade. Logo, os sistemas precisam escolher o que entra e o que sai em termos comunicacionais (novos códigos), como uma espécie de memória seletiva. É nesse aspecto que se diferenciam.

Essa diferenciação funcional de sistemas (processos) especiais de interação é o elemento que marca a identidade de um sistema ou de um subsistema. Como já visto no Capítulo 3, a identidade é um conceito relacional, construído institucionalmente. Logo, há uma barreira da influência externa do ambiente na alteração da identidade de um sistema enquanto este não permitir que ela, a identidade, modificada por meio de mecanismos discursivos, interaja com o ambiente.

Há uma identidade para o subsistema PQI? Se não há, ao menos na sua constituição como um programa tentou-se qualificá-lo conceitualmente, ou seja, criou-se um discurso cujo projeto era a construção dessa identidade a longo prazo. Isso porque ele surgiu no momento de transição da visão ideológica, mais especificamente na troca da Presidência da Capes. Alguém sempre quer deixar a sua marca, servir aos seus interesses e propósitos (VAN LEEUWEN, 1997).

Esse perfil dos agentes (burocratas/tecnocratas) mostra que os projetos que têm uma marca ideológica giram em torno de um discurso da competência no serviço público. Nesse percurso, alguns atores sociais são excluídos para que outros tenham maior representatividade social em uma relação de atividade/passividade (VAN LEEUWEN, 1997). E isso é muito comum em órgãos/entes que trabalham, especificamente, com projetos e com programas que se vinculam a correntes ideológicas de ordem política, cultural, social entre

outras. A identidade desses órgãos/entes (como a Capes) pauta-se, em parte, na ideologia implícita em suas pastas de trabalho (projetos/programas).

De qualquer modo, a identidade de um subsistema está atrelada a de seu sistema. Pergunta-se: O sistema da pós-graduação nacional possui uma identidade? A resposta a essa pergunta é também uma resposta ao papel da Capes como um dos órgãos vinculados ao sistema da pós-graduação nacional. Um dos pontos-chave é descobrir como esse sistema, ao qual se vincula a Capes, aparece socialmente representado, como é a representação dos seus atores sociais (VAN LEEUWEN, 1997).

Quando se observam os objetivos do PQI, percebe-se que a força enunciativa das palavras mostra uma perspectiva futura, qual seja, a de construção de um sentido, hoje ainda lacunoso, um vazio a ser conceitualmente preenchido:

(...) promover o crescimento acadêmico das instituições de ensino públicas sob os seguintes prismas: o estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; o apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa dos docentes recém-qualificados entre outros⁴⁷.

É em um processo avaliativo, tendo o PQI como estudo de caso e um documento oficial (aqui analisado), que se dá o resgate de vozes. Só assim é que é possível verificar se houve a concretização da força enunciativa da proposta original do PQI. O que se pode adiantar é que há um clamor do público acadêmico para a remodelagem do Programa: *Desenhar um programa (no caso, o PQI) de uma forma mais clara e que não nos traga os problemas que nós enfrentamos ao longo do período* (SA).

O sentido representacional (FAIRCLOUGH, 2003), como modo de representar, está vinculado ao discurso. Logo, o desenho de um programa vincula-se ao discurso que o representa em termos dos problemas e dos enfrentamentos a que se submete. A representação e a configuração atuais do PQI mostram a ausência de uma identidade (sentido identificacional), ou seja,

⁴⁷ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

os atores sociais envolvidos não se sentem seguros para tomar decisões que, inevitavelmente, ocorrem. O sentido identificacional está vinculado diretamente ao sentido representacional. A “ausência” de uma formatação desses sentidos leva muitos a pensarem que estão lidando com um modelo experimental de programa: (...) o desenho que a Capes dá ao PQI é um desenho meio experimental, há uma experimentação do PQI (SA).

Em relação ao PQI, a avaliação sempre foi uma preocupação da Capes:

Assim, essa avaliação (do PQI) é fundamental e deve trazer inúmeros e inestimáveis subsídios, tanto para o aperfeiçoamento do programa em curso quanto para as políticas institucionais de qualificação docente. Espera-se, com isso, que possa ainda nortear processos decisórios da Capes, no que concerne à implantação de futuros programas⁴⁸.

Por isso, avaliar é uma forma de mensurar quais as possibilidades, por exemplo, de um programa continuar a ser desenvolvido. Além disso, avaliar é uma tentativa de resgatar os sentidos que precisam ser construídos para que o PQI deixe de ser visto como um modelo experimental de programa de qualificação (aquele sem uma forma concreta de representação e sem uma identidade construída) e passe a ser visto como um modelo concreto que se identifica e se representa em si e por si mesmo.

5.2 CULTURA INSTITUCIONAL E COMUNICAÇÃO EM REDE: UMA VISÃO INTERDISCURSIVA E INTERTEXTUAL DA TEORIA LUHMANNIANA

Hoje, as relações institucionais baseiam-se no modelo da confiança. Giddens (1991b, p. 87) ressalta que a natureza das instituições modernas está profundamente ligada ao mecanismo da confiança em sistemas abstratos⁴⁹, como os códigos de ética profissional. A introdução desses sistemas, segundo

⁴⁸ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

⁴⁹ Sistemas abstratos como meios de estabilizar relações através de extensões indefinidas de tempo-espaço (GIDDENS, 1991b, p. 104).

o autor, tem contribuído para o “esvaziamento” da vida cotidiana, consequência mesmo do discurso moderno.

Em contraposição ao ambiente de confiança, assumem-se riscos, cujo ambiente de risco é, segundo Giddens (1991b, p. 104), constituído das seguintes ameaças:

- 1) ameaças e perigos emanados da reflexividade da modernidade;
- 2) ameaça de violência humana a partir da industrialização da guerra;
- 3) ameaça de falta de sentido pessoal derivada da reflexividade da modernidade aplicada ao eu.

Na sua forma distintiva e contemporânea, a reflexividade está ligada ao que Giddens (1991b) chama de sistemas de especialidades (sistemas peritos, conforme se verá mais adiante): sistemas constituídos por especialistas (tais como médicos, terapeutas, advogados, cientistas e técnicos) com conhecimento técnico altamente especializado do qual se é cada vez mais dependente.

Pergunta-se: Como é possível o sistema manter-se sólido e manter confiança em face dos arroubos que o cercam?

Essa pergunta é bem pertinente quando se trata do sistema nacional de pós-graduação, caso se queira estudar o papel do ambiente e a resposta do sistema sob o prisma da reflexividade, já que se exige prontidão nas respostas ao meio (como agir) de modo coerente e responsável.

A reflexividade, portanto, refere-se à revisão intensa, por parte dos atores sociais, da maioria dos aspectos da atividade social, à luz de novos conhecimentos gerados pelos sistemas especialistas, como o é o sistema da pós-graduação. Devido à relação entre esses conhecimentos e o monitoramento reflexivo da ação, Chouliaraki & Fairclough (1999) sugerem que a reflexividade inerente à ação humana foi “externalizada” na modernidade, ou seja, as informações de que os atores sociais se valem para a reflexividade que vem “de fora”.

Um sistema, portanto, como intensificador da reflexividade, responde interna e externamente às expectativas criadas pelos discursos (comunicações) gerados no âmbito de outros sistemas sociais. Essa resposta do sistema vai de acordo com o tipo de mensagem que recebe: se sistemas afins, pouca complexidade; se sistemas diferenciados, muita complexidade; se sistemas fechados, redução da complexidade; se sistemas abertos, aumento da complexidade. Em qualquer deles, há sempre o fechamento operacional do sistema, no sentido de Luhmann, haja vista ser ele um redutor automático da complexidade.

Apesar de ser um sistema fechado, a pós-graduação responde a certos anseios. Só para ilustrar, as novas competências da Capes é um exemplo de entrada (léxicos novos), cuja resposta o sistema ainda não deu. É preciso que essas competências sejam implementadas. É um risco que se assume para testar, *a posteriori*, a reflexividade no sistema.

O sistema nacional de pós-graduação pode, portanto, ser considerado um sistema perito por envolver excelência técnica ou competência profissional para organizar áreas específicas do conhecimento. Segundo Vieira (2007, p. 13), os sistemas peritos sustentam a era dos consultores, cujos trabalhos desfrutam de grande poder e exercem influência na vida diária das pessoas.

Os sistemas peritos trazem para a modernidade o binômio risco/confiança. O risco existe porque o discurso técnico subjacente a esse tipo de sistema tem de enfrentar outros sistemas sociais e com eles manter a troca comunicacional. A questão é que esses sistemas não correriam tal risco, se os sistemas peritos não fossem confiáveis, não fossem legítimos (THOMPSON, 1995). Logo, esse binômio é uma via de mão dupla.

Nessa perspectiva, haveria códigos binários de comunicação? Do ponto de vista semântico, parece que sim. Há meios simbolicamente generalizados de comunicação, que são os códigos binários, os quais precisam de critérios ou de programas que orientem a comunicação. São eles que capacitam os sistemas para se reciclarem com relação ao meio-ambiente. É nesse ambiente de codificação que operam elementos interdiscursivos e intertextuais.

Só a título de ilustração, “poder”, na teoria de Luhmann aparece com o código binário (poder/não-poder) do subsistema social da política, por exemplo, tornando provável a aceitação das ações de *Alter* como premissa e vínculos para as ações de *Ego*⁵⁰. O poder, portanto, não é considerado como característica ou qualidade de alguém que o detenha, ou seja, é um meio da comunicação que permite coordenar seleções e criar, com isso, as correspondentes expectativas.

Assim, a idéia de sistema não é fechada, pois a comunicação em Luhmann é a própria seletividade que se constrói na própria comunicação. Ele mesmo afirma: “A tese do fechamento operacional dos sistemas autopoieticos não declara explicitamente que esses sistemas poderiam existir sem o meio externo” (LUHMANN, 2005, p. 173).

Essa seletividade, sem dúvida, requer a análise de questões ideológicas, porque o processo de escolha é, necessariamente, ideológico. O problema, portanto, não está na verdade, mas na seletividade, que é inevitável, mas também desejada e regulamentada (LUHMANN, 2005, p. 56).

A Teoria Social do Discurso também trabalha com a seletividade, pois há a presença clara de códigos binários no processo discursivo (comunicacional) entre os sistemas. Um desses códigos binários, só a título de ilustração, é a relação entre o que é hegemônico e o que não é hegemônico, como uma faceta da ideologia. Contudo, o estabelecimento de um código binário especificamente com o conceito de ideologia é mais complicado, pois todo discurso, por mais que não queira ser, é, necessariamente, ideológico.

Um ponto fulcral dessa orientação seletiva dos sistemas aponta para a possibilidade ou não de um sistema conseguir manter a sua unidade funcional sofrendo pressão do ambiente externo. E mais, como se processa a concepção luhmanniana do fechamento auto-referencial dos sistemas baseados no sentido. Isso porque, ao contrário do que se pensa, Luhmann vê a comunicação como um processo multiplicador, interdiscursivo.

A resposta a essa dúvida pode ser dada pela Teoria Social do Discurso por meio da análise das categorias linguísticas explícitas e implícitas no discurso. Aliás, um dos pontos investigativos dessa teoria é exatamente o

⁵⁰ *Ego* no sentido do *self* de Giddens. Ver explicações no Capítulo 3.

sentido emanado dos diversos tipos de discurso (no sentido mesmo de gênero). E esse aspecto da Teoria é o que se tenta resgatar ao longo desta tese por meio das orientações já delineadas no capítulo metodológico.

Em continuidade às idéias até aqui expostas, um exemplo atual em sede de avaliação institucional, diz respeito às novas competências da Capes, em que o sistema deverá responder com um código (binário) que atente para as seguintes especificidades:

As novas competências da Capes estão alicerçadas no desafio de fazer com que a produção científica chegue às salas de aula, na educação básica e na graduação, e ao mundo da produção tecnológica, de modo a incrementar a produtividade do trabalho. Esses objetivos, aliás, são o sustentáculo do atual Plano de Desenvolvimento da Educação⁵¹.

Esse código ainda está para ser construído, é um desafio, até mesmo porque o sistema não provou o risco. E qual seria o risco? Carregar o ônus de responder ao próprio sistema de forma positiva ou negativa às influências externas, de modo a manter a sua unidade como sistema previamente construído.

A avaliação do PQI remete, sem dúvida, para a necessidade de uma nova cultura institucional, cuja gestão de projetos planejados e acompanhados pelo colegiado se apóie na coordenação compartilhada e descentralizada feita pelos coordenadores em colaboração com as diferentes instituições e sujeitos envolvidos nos projetos e nos programas. Esse posicionamento é que, no futuro, poderá dar legitimidade ao sistema.

Esse perfil avaliativo adotado pela Capes para o PQI é uma tentativa de inovar. O papel dos consultores passa a ser secundário em relação a esse Programa especificamente, o que, de certa forma, constitui perda de poder. Esse novo cenário, sem dúvida, contribui para a remodelagem da identidade da Capes pela substituição de um sistema de avaliação clássico (sistema perito) para um sistema de avaliação aberto (participação conjunta da comunidade acadêmica). Ao menos assim, a avaliação perde um pouco do seu caráter subjetivo.

⁵¹ Trecho retirado do Capítulo 1.

Contudo, isso não retira a responsabilidade de quem avalia. O que de fato ocorre é uma democratização das idéias, das opiniões, que passam a ser compartilhadas, não no sentido de um discurso hegemônico. É nesse processo democrático que o tema responsabilidade se insere com mais força, pois quanto maior o acesso à informação maior a responsabilidade pela sua autoria.

5.3 A INFLUÊNCIA DO PQI NA FORMAÇÃO DE REDES COMUNICACIONAIS: REPENSANDO A REENGENHARIA DO SISTEMA DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR

Como se viu no Capítulo 2, hoje, os sistemas se comunicam em rede, não necessariamente a rede mundial de computadores, conhecida como *Internet*, há outras formas de comunicação. E com o PQI não é diferente, pois, à sua maneira, há uma integralização do sistema em redes de comunicação entre instituições por meio da troca informacional:

Prevê o Programa a formação de docentes e técnicos durante a execução do projeto e, principalmente, o estabelecimento de metas quanto ao ensino, à criação de grupos de pesquisa, à implantação de programas de pós-graduação, bem como novas áreas de concentração ou linha de pesquisa em programas existentes⁵².

O Relatório Final revela que o PQI, no tocante às suas finalidades, é *uma política integrada de fomento à pesquisa e à qualificação docente, distinguindo-o de um programa isolado de qualificação*⁵³. Isso, sem dúvida, contribui para o reconhecimento do seu perfil de formação de redes comunicacionais e de ações integradas de ensino e de pesquisa envolvendo as instituições, as pró-reitorias, as direções de unidades, os coordenadores de projetos entre outros.

⁵² Relatório Final de Atividades do PQI, 2006.

⁵³ Idem.

Os projetos PQI possuem caráter multidisciplinar e isso faz com que áreas do conhecimento sejam ampliadas de acordo com as necessidades regionais e locais e com o nível de cooperação que se exige. Um dos participantes do Seminário ressaltou:

A qualificação, associada à cooperação interinstitucional, permite uma visão mais abrangente de pesquisa, tanto para a instituição de origem como para as cooperantes, e ambas ganham muito em qualidade e aplicabilidade, sendo ainda esta cooperação uma grande oportunidade de formação de grupos de pesquisa multidisciplinares (SA).

Os sujeitos participantes da avaliação sustentam que o PQI está imerso em um discurso em prol da construção de parcerias de pesquisa, incentivo à cooperação entre grupos de pesquisadores emergentes e vinculados a instituições já consolidadas em diferentes áreas do conhecimento. Há, portanto, a integração de sujeitos e de áreas em uma dimensão multidisciplinar. Nesse sentido, ele preconiza um novo modelo de universidade, o qual deverá conter grupos de pesquisa e núcleos de pesquisa:

(...) atividade em pesquisa, reuniões entre pesquisadores, publicações de artigo e periódicos, cursos de curta duração, que tem sido uma coisa, uma atividade muito desenvolvida, participação em publicação de livros, grupos de pesquisa cadastrado no CNPq, ou seja, é um conjunto de ações que revelam uma integração entre os pesquisadores das instituições de origem com as cooperantes. (...) é um programa inteligente, ele exige reflexão, argumentação e interação (SA).

Essa dimensão é perfeitamente constatável pela análise dos dados do questionário, em que 57,6 % dos respondentes consideram que há troca de experiências múltiplas entre as instituições de origem e as cooperantes, conforme se verifica no gráfico seguinte.

Você diria que a relação entre a(s) instituição(ões) cooperante(s) e a instituição de origem é de:

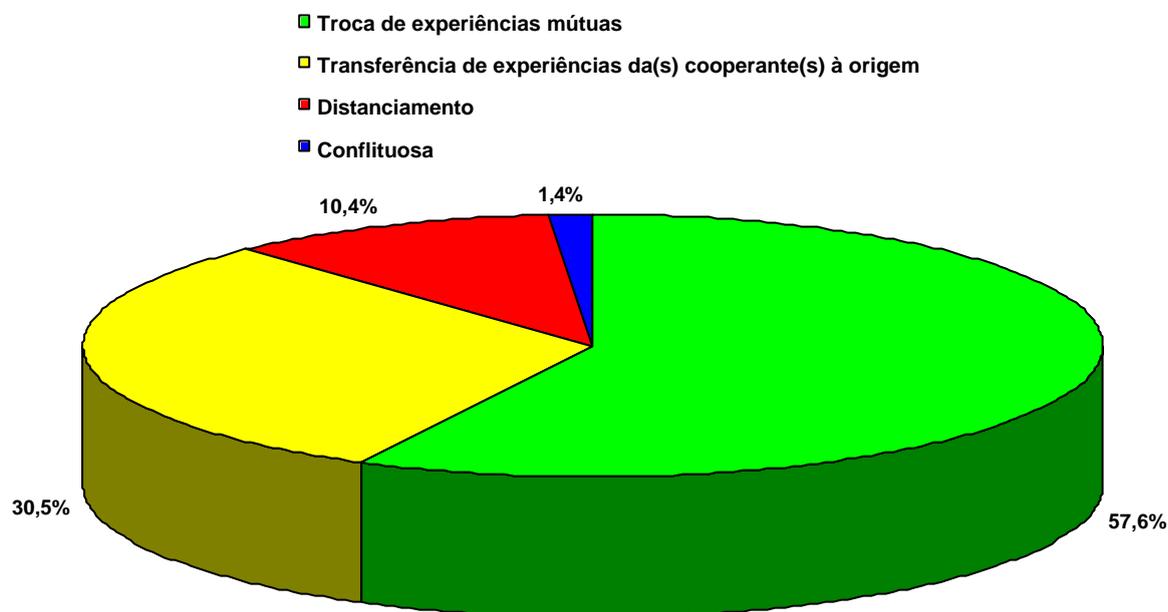


Gráfico 5 – Tipo de relação entre as instituições participantes do PQI⁵⁴

É por meio de uma proposta de avaliação institucional, e esta tese vai nesse sentido (o da socialização das experiências), que se verifica a existência de fato de um programa que tenha no seu construto filosófico a formação de redes para a ampliação da pesquisa e a criação de novos modelos para a pós-graduação. Essa é, aliás, a linguagem da pós-modernidade, a de busca de modelos que tenham no seu bojo um viés transdisciplinar, conforme artigo retirado da Carta da Transdisciplinaridade:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa⁵⁵.

⁵⁴ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

⁵⁵ Artigo 3, Carta da Transdisciplinaridade, Convento da Arrábida, 1964.

Pergunta-se: A avaliação do PQI é um produto ou um processo?

Os dois. É um produto quando se constata que houve uma avaliação formal, institucionalizada. Contudo, é um processo quando se constata que há, subjacente ao Relatório e ao Seminário, um discurso reivindicatório de permanência do Programa aliado a uma nova reconfiguração dos processos e dos procedimentos.

A constatação desse discurso é dada pela interligação da sociedade em rede, cujos atores sociais envolvidos nessa rede comunicacional são representativos de um grupo ou de subgrupos, mas interligados por um viés comum. Essa noção de pluralidade é tratada por van Leeuwen (1997) como assimilação, a qual pode se dar por meio da agregação (grupos de participantes como dados estatísticos) ou da coletivização. No caso do objeto aqui investigado, cabem as duas formas: os participantes (os sujeitos de pesquisa) subsidiam estatisticamente os dados e são representativos de uma coletividade.

5.4 SUPERANDO A RACIONALIDADE TÉCNICA POR MEIO DE UMA SEMÂNTICA DE INTEGRAÇÃO: COOPERAÇÃO E PARCERIAS NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL

O caso PQI é um exemplo de programa que sempre teve uma preocupação com o estabelecimento de parcerias e de cooperação, haja vista as dificuldades encontradas pelas equipes coordenadoras dos projetos:

Desde o seu surgimento, o PQI sempre objetivou 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. Para a sua concretização, foi fundamental o apoio a projetos de pesquisa em cooperação entre instituições nacionais⁵⁶.

⁵⁶ Relatório Final de Atividades do PQI, 2006.

Ao que se sabe, há integração inter e intra-sistema/subsistema. O PQI, como subsistema, demonstra que essa integração é benéfica ao sistema:

O intercâmbio entre instituições de origem e cooperantes é considerado propício à produção conjunta do conhecimento, transcendendo os propósitos da simples formação de recursos humanos qualificados. As características do Programa favorecem, pois, o estabelecimento de uma política de qualificação institucional de forma coletiva, levando em consideração os interesses do pesquisador, dos departamentos e a política das instituições de ensino superior⁵⁷.

Pelo Relatório, é possível que o PQI facilite o estabelecimento de um ambiente efetivo de intercâmbio entre instituições de ensino e de pesquisa. 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, por meio das missões de trabalho e dos recursos humanos qualificados. De maneira geral, todo esse processo repercute sobre o sistema da pós-graduação nacional:

(...) a maioria dos egressos do PQI são participantes de grupos de pesquisa do CNPq, uma clara perspectiva que o PQI venha fortalecer o programa de pós-graduação emergente ou outro grupo venha a fortalecer a pós-graduação (SA).

O estabelecimento de parcerias é decorrente de uma visão filosófica e ideológica, hoje, arraigada nos inúmeros programas e projetos do Governo e das instituições que recebem recursos públicos. Essa nova visão está positivada em documentos legais, representativos do discurso do sistema jurídico brasileiro, como a Constituição da República, *bis* esparsas (Lei das PPPs – Parcerias Público-Privadas) entre outros.

O gráfico a seguir apresenta uma diversidade de atuações compartilhadas entre bolsistas e pesquisadores das instituições cooperantes, as quais confirmam que o modelo de qualificação, aliado à cooperação

⁵⁷ Relatório Final de Atividades do PQI, 2006.

interinstitucional preconizado pelo PQI, apresenta resultados satisfatórios e valoriza a ambiência da pesquisa.

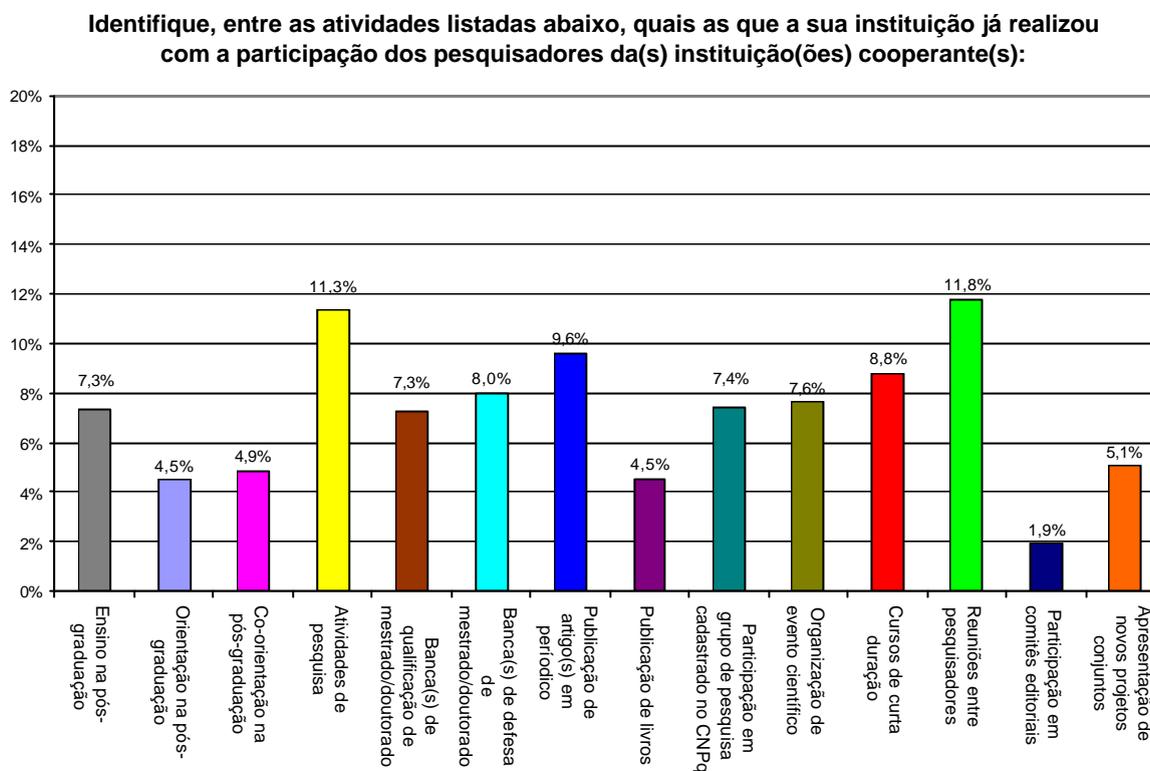


Gráfico 6 – Atividades realizadas pelas instituições de origem com a participação das instituições cooperantes⁵⁸

Todas essas atividades listadas resultam de um discurso cujo mote é o da produtividade acadêmica, no sentido ideológico da disputa pelo poder e pela excelência (na avaliação atribuída pela Capes às instituições) e da disputa pelos recursos financeiros e orçamentários. Esse último aspecto, aliás, será motivo de análise em um tópico deste capítulo.

Nesse sentido, o Programa atende a critérios de produtividade:

(...) considerando produções acadêmicas dos bolsistas do PQI, e considerando a média anual de publicação de periódicos, capítulos de livros ou trabalhos completos em eventos científicos, então, o que mais me chamou atenção desse

⁵⁸ Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI, 2005.

gráfico⁵⁹ é que apenas 3,8% diz que os nossos bolsistas não estão produzindo nada (SA).

Por meio da orientação semântica, uma análise do PQI mostra um conjunto positivo de ações que consolidam o movimento da integração sistemática. E isso é perfeitamente possível por meio da análise do arcabouço lexical, em que se depara com as escolhas e com as decisões dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 1992a, trad. 2001a). E o PQI aponta para um discurso de concretização, solidificação do seu construto filosófico. Eis um fragmento retirado do Relatório:

Entre os méritos do PQI, apontam-se o estímulo à criação, à implementação e à consolidação de programas de pós-graduação, bem como o incentivo às atividades de pesquisa do docente recém-qualificado, considerando as perspectivas de continuidade da integração entre este e a instituição na qual se capacitou. Além disso, a possibilidade de dispor de recursos para consolidar ou implantar uma linha de pesquisa, ao retornar da capacitação, é, sem dúvida, um forte motivo para a continuidade do aperfeiçoamento acadêmico⁶⁰.

Assim, os sistemas informacionais, como o da pós-graduação, cujos critérios de produtividade estão vinculados à noção de uma racionalidade técnica, segundo Ianni (1997), tendem a se organizar com base na razão instrumental, técnica, nos princípios da produtividade, da lucratividade, e da quantidade. E isso é perfeitamente visível no mundo acadêmico, no qual a produtividade é um divisor de águas em matéria de avaliação, de agregação de recursos e de pessoas.

Essa racionalidade técnica, portanto, é a racionalidade da dominação, que se configura em uma hegemonia. Tal constatação, sem dúvida, tem um sentido lógico, pois quem produz mais (informação, conhecimento) detém mais poder (de barganha). Essa é a lógica do Mercado que, aos poucos, vem sendo incorporada aos outros setores da sociedade, como o setor da educação, por exemplo.

⁵⁹ Ver gráfico 6.

⁶⁰ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

5.5 RELAÇÕES CLIENTELÍSTICAS E HOMOGENEIZAÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS: UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA

Se construir uma identidade institucional não foi primeiramente um dos objetivos do PQI, o Programa tem caminhado nesse sentido. Ele tende não só à construção de uma identidade institucional, como também a de uma identidade para a pesquisa nacional e, principalmente, para o pesquisador. Por isso, é um Programa que cria raízes, conclusão a que também chegou a Comissão:

(...) 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 para outras instituições e para a comunidade, uma vez que seus projetos entre outros, visam à produção de conhecimento sobre as realidades local e regional⁶¹.

Com relação ao pesquisador, há, portanto, dois comportamentos (papéis): de professor (ensino) e de pesquisador (pesquisa). Essa dúplici perspectiva tende a construir uma nova ou a renovar a atual identidade dos pesquisadores envolvidos com o PQI, haja vista o estímulo que o Programa dá para a abertura de horizontes e para o incremento da pesquisa.

Com relação às instituições envolvidas no Programa, estas desempenham papéis distintos e assumem identidades de acordo com as atribuições que lhes são conferidas. Nessa confluência de interesses, há um processo de construção de identidade institucional e, como não podia deixar de existir, conflitos implícitos na disputa pelo poder. Pode-se até afirmar a existência de uma cultura promocional (FAIRCLOUGH, 2006), em que se busca a elevação e a visibilidade de certos papéis, como é o caso do papel exercido pelo coordenador do PQI na origem (a voz de contato com a Capes).

A grande questão por trás é que esse processo de construção identitária dá-se concomitantemente com uma estrutura de incentivos – e no caso PQI é literalmente incentivo financeiro. Logo, papéis aparecem associados a incentivos: *é importante o papel dela (da instituição cooperante), ela teria que*

⁶¹ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

ter algum tipo de incentivo (SA). Além disso, o incentivo não é só pelo papel que a cooperante exerce (capacitar o bolsista), mas decorre do *status* que possui, pois as cooperantes são, na sua maioria, instituições de renome, com bons mestrados e doutorados. Esse foi, aliás, um critério-chave na seleção dos projetos PQI.

O gráfico a seguir é o exemplo claro da relação de proximidade/distanciamento das instituições em relação à operacionalização do Programa. A avaliação, em muitas das questões abordadas, mostra que o interesse e o envolvimento das instituições de origem superam os das instituições cooperantes. Além disso, o acompanhamento do PQI é melhor desempenhado pelas instituições de origem (78%), contra 62,6% das instituições cooperantes e 49,1% da Capes.

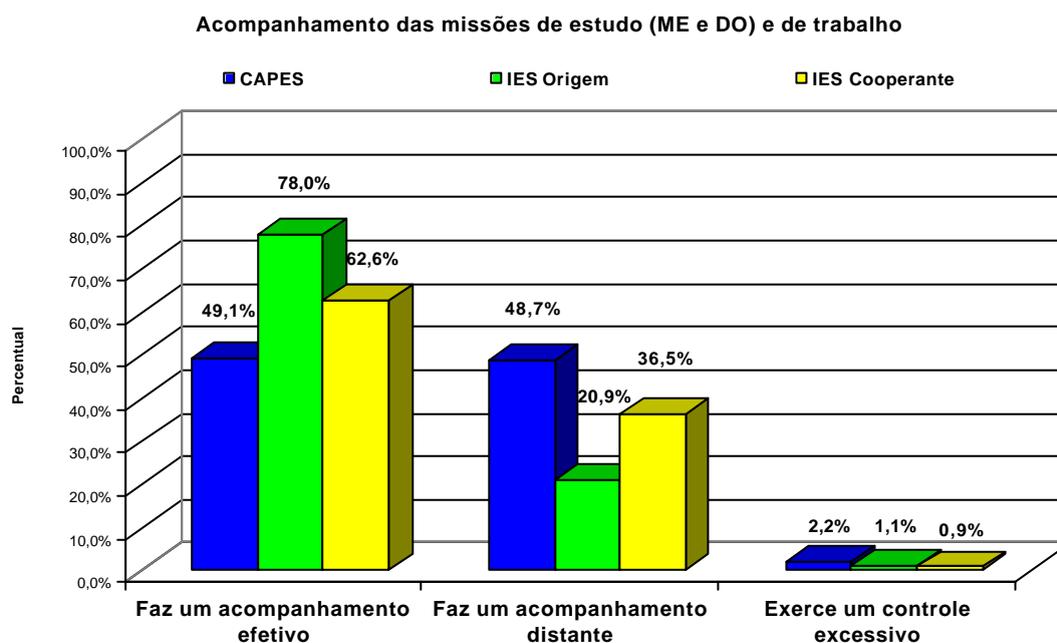


Gráfico 7 – Acompanhamento das missões de estudo e de trabalho⁶²

São as missões de estudo e de trabalho (de curta e de média duração) que dão operacionalidade ao Programa. Dentro do processo de construção da

⁶² Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI, 2005.

identidade do PQI, elas representam o elemento essencial que integra a estrutura do Programa. A identidade institucional do PQI, portanto, constrói-se por “elemento” (missões), “processo” (troca comunicacional entre os sistemas) e “estrutura” (o próprio Programa).

Assim, apesar das relações clientelísticas, cuja base está na força e na voz que determinadas instituições mantêm no cenário acadêmico nacional, o princípio da isonomia nas relações de ordem pública aparece relativamente mitigado. Desse modo, a homogeneização das identidades não é obtida por causa da falta de integração entre as instituições e da abertura advinda das brechas contidas no Programa, haja vista a ausência de uma codificação.

Essas relações clientelísticas têm o seu fundamento atual na sociedade do consumo. Hoje, é a ótica do cliente. Esse perfil veio com a introdução do princípio da eficiência na Administração Pública e com o modelo gerencial de gestão. Esse modelo surgiu, na segunda metade do século XX, motivado pelos seguintes aspectos: a busca de meios capazes de enfrentar a crise fiscal do Estado; como estratégia para reduzir custos e tornar mais eficiente a administração dos serviços que cabiam ao Estado; como instrumento de proteção ao patrimônio público; e, pela, insatisfação contra a administração pública burocrática. A burocracia (como discurso hegemônico), aliás, será motivo de análise mais adiante.

A Capes, como agência de fomento, não foge a esse perfil gerencial, pois mantém relações clientelísticas com as instituições e outros envolvidos. A questão é que algumas podem ser mais beneficiadas do que outras, tanto sob aspecto interno (poder dos consultores, conselhos entre outros) quanto externo (questões regionais, por exemplo). Esses aspectos serão, também, analisados em tópico seguinte na perspectiva do discurso metafórico.

Em continuidade, segundo Fairclough (2001b, p. 42), as relações e as identidades, portanto, precisam ser cada vez mais negociadas por meio do diálogo, uma abertura que envolve possibilidades maiores que as relações e as identidades fixas das sociedades tradicionais, o que contribui para assunção de riscos em grande escala. O mesmo autor enfatiza que uma consequência da natureza cada vez mais negociada das relações é que a vida social contemporânea demanda capacidades dialógicas altamente desenvolvidas.

Nesse sentido, seria possível a homogeneização de identidades (identidade coletiva) em face de relações clientelísticas?

Esse binômio é aparentemente impossível. Isso porque a identidade coletiva opera em conjunto com questões de cidadania (direito de interagir com a esfera pública) e com a própria esfera pública. Segundo Fairclough (2003), a cidadania efetiva e o espaço público efetivo (o diálogo dos cidadãos reside em interesse social) dependem de dialogicidade (ambiente igualitário), como já mencionado anteriormente. Habermas (2003) também acentua o papel da esfera pública, que é uma comunidade de indivíduos que, unidos em prol da sua participação em um debate racionalmente crítico, pode influenciar decisões políticas.

E, para que haja essa dialogicidade, é preciso a interação entre agência (Capes), que “age” na esfera pública, e atores sociais (pesquisadores, bolsistas, pró-reitores entre outros), que “agem” na esfera privada. Na verdade, o que acontece é a intervenção de uma esfera em outra. Com relação à esfera pública, a tendência é a sua privatização, no sentido de a esfera privada poder atuar no âmbito da esfera pública de modo a atender a interesses pessoais; já na esfera privada, a tendência é a de publicização, no sentido de a esfera pública poder atuar no âmbito da esfera privada.

E o que estaria, em parte, emperrando a efetividade dos sistemas? Simples, a burocracia⁶³, que foi citada inúmeras vezes durante o Seminário:

(...) é a burocracia estrutural de cada um. Cada um esbarra na burocracia ou da sua instituição, ou da pró-reitoria ou da própria Capes. Então, se é um problema que está sendo bem definido e depende só da burocracia, então é um programa ótimo (SA).

O discurso hegemônico por trás da burocracia impede que se avance em todas as áreas, é preciso, pois, entender como ela funciona e buscar soluções para remediá-la: (...) e *então tem que saber verificar como é que funciona a sua burocracia interna, como é que pode avançar determinados passos* (SA).

⁶³ Burocracia como sinônimo de excesso de normas e de regulamentos, de limitação da iniciativa, de desperdício de recursos e de ineficiência (de gestão) generalizada dos organismos estatais e privados.

O discurso inverso ao da burocracia é o da flexibilização, da mobilidade, inclusive no plano das idéias. As sociedades pós-modernas são hipercomplexas, precisam todo o tempo buscar soluções rápidas para conflitos que surgem de uma hora para outra. E, por haver uma grande diversidade na base de pensamento, até mesmo a atualização e a renovação da informação se dão por processos complexos. Logo, a busca pela redução da complexidade do sistema (conforme Luhmann) é tão complexa quanto o próprio sistema.

Logo, clama-se por uma nova ordem de discurso (a do discurso da flexibilização) em combate à atual ordem (a do discurso da burocracia). A Capes vem aos poucos incorporando esse discurso, propondo maior abertura: *(...) esta resposta positiva, também se deu em função de flexibilização da Capes; (...) maior flexibilização na utilização dos recursos (SA).*

Esses depoimentos provam que os sistemas possuem critérios próprios de rigidez. No caso das instituições, há toda *uma legislação a ser seguida (SA)*, um domínio público ao qual se presta contas. Contudo, os sistemas ainda procuram mecanismos para transitar fora do limite dos seus próprios códigos de comunicação. O exemplo mais contundente já foi ressaltado: a intervenção da esfera pública na esfera privada e vice-versa. Esse trânsito pode ter sido um dos entraves encontrados na operacionalização do PQI.

5.6 CULTURA LOCAL E DIFERENÇAS REGIONAIS: AS METÁFORAS DA LOCALIZAÇÃO

O PQI foi um programa criado em um momento de transição, cujo mote era o da inovação. Se inovou ou não, uma avaliação, como a que está sendo feita aqui, é capaz de determinar se as expectativas sociais foram de fato atendidas:

O PQI surge no momento em que havia uma troca de, talvez uma tentativa de troca de visão ideológica na própria Capes, referente a uma questão ideológica até política, há uma mudança de governo, uma mudança de direção na Capes, e o programa foi implementado nestas condições (SA).

Uma análise mais acurada do Relatório mostra que critérios de localização são marcados por um discurso que visa atender a cultura local como uma forma de preservar a identidade institucional, haja vista o universo de peculiaridades regionais. Assim é o pensamento da comunidade acadêmica:

Apesar de o Programa possuir critérios bem definidos, surgiram, desde a sua implementação, questões cujas especificidades regionais não estavam previstas, o que de certo modo impediu sua eficiente operacionalização e gerou inúmeras dificuldades no desenvolvimento das atividades, tanto para a Capes quanto para as instituições de ensino superior⁶⁴.

Esse contexto revela que, no mundo da pós-modernidade, avaliar requer a análise de critérios de tempo e de espaço. Situar um programa no tempo é entender os anseios sociais e a prática social (ideologia) de acordo com as circunstâncias do momento. Situar um programa no espaço é ver como a sua ideologia atua localmente.

Segundo Fairclough (2003) espaço e tempo não são apenas estabelecidos naturalmente. Ambos constituem combinações sociais, sendo que as diferentes ordens sociais os constroem de forma diversa e suas construções estão dialeticamente interconectadas a outros elementos da sociedade na construção de uma ordem de discurso como redes de práticas discursivas. Além disso, uma ordem social cria relações entre diferentes espaços e tempos (por exemplo, entre o local e o global na sociedade contemporânea), sendo essas relações um ponto de debate e de conflito.

Algumas situações que levam em conta critérios de espaço/tempo aparecem descritas no Relatório como discursos enfraquecedores, tais como: (a) repasse de recursos das instituições de origem para as cooperantes (fora de prazo); (b) dificuldade na execução das missões de trabalho de curta duração dentro do mínimo de dias definidos; e (c) dificuldade para realização das missões de trabalho de média duração (tempo muito longo).

Parece, portanto, que os problemas não são só de ordem institucional (Capes *versus* instituições, instituições de origem *versus* cooperantes), mas critérios locais e regionais têm interferido no processo de operacionalização do

⁶⁴ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

Programa. Isso prova a necessidade urgente de se pensar a reengenharia do sistema Capes e do subsistema PQI em busca de uma integração maior em rede.

Em casos mais extremos de distorção da filosofia do Programa, detectam-se disparidades entre as temáticas das missões de estudo e de trabalho, as quais se mostram distantes do conteúdo dos projetos institucionais e caracterizam ações isoladas de bolsistas e/ou pesquisadores.

Do mesmo modo, questões regionais, como diversidade cultural (federal *versus* estaduais) também constituem elementos que irritam o sistema:

(...) porque existem culturas diferentes, na instituição federal, até porque é maior ou de repente o recurso é maior também, existe uma mentalidade diferente em termos de pesquisa, de produção acadêmica; nas instituições estaduais também, como eu faço parte de uma, a gente vê que existe esta distinção (SA).

Há, ainda, critérios usados pela Capes que desvirtuam o sistema, como a não pontuação de artigos publicados em eventos regionais, mas apenas em revistas internacionais. Esse foi, aliás, um dos pontos polêmicos levantados no Seminário:

Acho que aí vai um pouco de falta de valorização que é própria do brasileiro, o pesquisador da Grã-Bretanha ele não vai estar interessado em publicar em Londrina, que é a minha universidade, porque isso pode render pontos. Então, o que eu tenho visto: Nós temos trabalhos regionais, usando solo local, e onde é que isso é interessante de ser divulgado? No Canadá, na Grã-Bretanha, na Austrália ou na região de Londrina onde o profissional usa a questão da pesquisa. Desculpe, às vezes a Capes falha nesta avaliação, pontua demais quando o artigo é publicado em revistas indexadas no exterior, sendo que isso, a engenharia civil, 90% dos engenheiros não lêem em inglês, nem vão acessar periódicos de determinadas regiões, quando na verdade se for publicado num evento regional, vai ter uma disseminação muito maior, uma utilização muito maior, é um benefício às comunidades para as quais foram desenvolvidas os trabalhos e a Capes não pontua isso, porque não foi publicado em revista indexada, em determinada instituição de renome internacional (SA).

Esses problemas parecem se agravar diante da falta de uma política nacional de pós-graduação na prática, porque no papel ela existe. Pode-se até dizer que o discurso envolto nessas questões constrói-se por meio de

metáforas, que, em conjunto, formariam as “metáforas da localização”. Isso porque critérios regionais e locais, como já dito, passam a ser decisivos para a tomada de decisões.

É, sem dúvida, uma questão de hegemonia, decorrente da pura ausência de uma identidade institucional, de definição de papéis, de mudança cultural entre outros. Essa é também a opinião de um dos participantes do Seminário:

Por falta de uma política clara de pesquisa e desenvolvimento do Brasil, então, o que acaba restando às universidades é trabalhar exclusivamente no campo da pesquisa, e independente do desenvolvimento. E aí nossas revistas são revistas científicas, e através de revistas, de periódicos etc., e internacionais, não nos resta outra coisa a fazer enquanto não houver política clara de pesquisa e desenvolvimento (SA).

Há, em meio à disputa pelo poder, vozes que reconhecem a existência das diferenças culturais e regionais e tentam de certa forma dirimir ou suavizar as desigualdades. Alguns depoimentos vão nesse sentido:

Instituições são muito diferente entre si, a cultura de núcleos de pesquisa não possui um enraizamento em todas as IES brasileiras. Existem diferenças regionais que devem ser consideradas. É necessário um trabalho anterior de base, pois nas finalidades iniciais os objetivos expostos pelo programa atendem principalmente às IES já consolidadas, que têm esta cultura de núcleos de pesquisa ou de pós-graduação. O intercâmbio com as instituições mais consolidadas, de novo, tem resultado em trocas mais satisfatórias, pois já possuem núcleos e programas de pós-graduação, melhor organizadas e capaz de orientar outras instituições superiores (SA).

Apesar das diferenças cultural e regional, em meio a toda essa racionalidade técnica, a todo esse discurso técnico, é possível perceber nos depoimentos uma ponta de preocupação com o social, no sentido dos benefícios que a pesquisa pode vir a trazer para a sociedade. Isso porque pensar cultural e regionalmente exige, sem dúvida, a construção de projetos multidisciplinares, vinculados a uma miscelânea de áreas do conhecimento, que surgem da necessidade social, conforme já mencionado em tópico anterior. Essa também é a opinião do grupo avaliador:

Dentro das próprias instituições houve iniciativa no sentido de se construir projetos multidisciplinares, não apenas dentro de

uma mesma área, enfim, em áreas de conhecimento, mas em projetos multidisciplinares (SA).

Essa proposta multidisciplinar, que sempre esteve no bojo da filosofia do Programa, sem dúvida, é o eco de outras ordens de discurso, de outros sistemas, como o sistema jurídico na pele do direito comunitário, por exemplo, em que vige princípios como o da dignidade da pessoa humana, o da solidariedade, a preocupação com o meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável entre outros. Todas essas iniciativas, conjuntamente, visam inibir a proliferação de metáforas enfraquecedoras.

5.7 FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL: AS METÁFORAS DA TRANSPARÊNCIA

O aspecto principal deste tópico é discutir algumas metáforas levantadas ao longo da análise do Relatório e do Seminário. Essas metáforas foram chamadas de “metáforas da transparência” porque o termo “transparência” abarca conceitos-chave, tais como: prestação de contas, gestão, repasse de recursos entre outros. Tais metáforas possuem, em conjunto, um discurso também enfraquecedor, no sentido de que “transparência”, como dever ético, é ainda um caminho a ser percorrido. Algumas metáforas aparecem, portanto, diluídas ao longo da análise feita em cima dos discursos em destaque.

Como se viu até aqui, a definição de políticas públicas para a pós-graduação parte de um modelo de interação entre diversos sistemas: político, econômico, jurídico entre outros. Dentro de cada sistema há a negociação e a intermediação de interesses e de visões de mundo atreladas a diversos grupos sociais. É uma tentativa de fazer prevalecer o discurso hegemônico de grupos minoritários que detêm o poder, principalmente, o poder decisório.

E com a Capes não é diferente. O seu poder de barganha é decorrente da legitimidade que possui não só junto à comunidade acadêmica, como também junto ao Governo. A inclusão no orçamento de recursos para a Capes

vem muito do reconhecimento e da importância do seu papel como agência de fomento. E de onde decorre tamanha legitimidade? A resposta é simples, reside na força do que está escrito no documento oficial (fruto do debate acadêmico) que traça as diretrizes da Capes até 2010:

A Capes trabalha com a comunidade e a comunidade nos ajudou a fazer o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005/2010. Então com este documento debaixo do braço nós vamos aos órgãos de orçamento e conseguimos orçamento, porque nós trabalhamos tecnicamente muito bem. (...) Nós temos a necessidade de capacitar dezesseis mil doutores até 2010 (SA).

Historicamente, esse processo de negociação tem sido fruto da consolidação da democracia e da prática da cidadania, as quais têm contribuído para aumentar a participação da sociedade nas intervenções do Governo, exigindo desses *accountability*⁶⁵ e transparência na implementação das ações e de seus resultados, evitando o desperdício de recursos. Isso, aliás, foi muito ressaltado no Seminário e deve ser analisado como um discurso metafórico:

Prestação de contas é algo constitucional, não dá para a gente não (...) qualquer um que receba dinheiro público tem que prestar contas e a prestação de contas também faz parte do relatório de acompanhamento (SA).

A leitura discursiva que se faz é que proceder administrativamente desse modo é uma forma de controle não só do dinheiro público, como também das metas exigidas pelo Programa. É a típica função controle, que figura nas ordens de discurso modernas, as quais estão vinculadas ao controle sobre a vida das pessoas, principalmente pelo Estado e pela Economia. É o que Habermas (1984) chama de colonização do “mundo da vida”.

E todo esse redimensionamento do papel de prestar contas é decorrente da demanda crescente da sociedade, pois o Estado tem enfrentado desafios para cumprir as suas funções precípuas. A escassez de recursos é uma constante e, quando se trata de fazer ciência, sabe-se que pesquisas

⁶⁵ É entendida como a capacidade de prestar contas e de assumir a responsabilidade sobre seus atos e uso de recursos.

demandam investimentos vultosos e prazos longos para se transformar em benefícios para a sociedade, além do que não são valorizadas pelo senso comum, pois são feitos que não aparecem.

Outro problema decorrente do papel do Estado e dos que recebem recursos públicos diz respeito à gestão. A inexistência por parte da Capes de uma estrutura administrativa previamente preparada e de uma política institucional compromissada, por exemplo, tem trazido dificuldades para a operacionalização de qualquer programa. Aliada a esses fatores, tem-se a falta de capacitação dos gestores das instituições, a qual se associa à incapacidade de gastar os recursos repassados em tempo hábil, o que os obriga a devolvê-los:

(...) nas respostas abertas, houve uma grande crítica ao setor financeiro das IES, no geral as pessoas dizem o que tem de complicado na gestão do PQI, e um dos pontos de complicação é o setor financeiro das IES que tem dificuldade de fazer a gestão (SA).

Gestão é palavra de ordem. Aqui o termo figura com um discurso metafórico, pois se enquadra no novo modelo de Estado (o gerencial), cujo foco é a eficiente prestação do serviço público ao cliente (destinatário final). Atualmente, a ausência de gestão eficiente de programas implica a responsabilidade do gestor pela falta de zelo para com a coisa pública.

Pergunta-se: Quem faz, afinal, a gestão do PQI? Segundo dados colhidos do Seminário, há um desvirtuamento do sistema:

O PQI é um programa de qualificação institucional, não é um programa de qualificação de um grupo de pesquisa específico, mas de um colegiado, e aí você percebe que apenas 2,7% das respostas indicam que o colegiado, que um colegiado, seja colegiado da unidade, seja conselho discente, seja um colegiado de pós-graduação ou colegiado de departamento, faz acompanhamento do PQI. Este é um dado negativo que me chama atenção, porque a finalidade do PQI é qualificar uma unidade institucional (SA).

O papel de gerir cabe a todos, Estado, Capes e instituições. Há a emergência da implantação de um modelo de gestão estratégica que possa lidar com os contingenciamentos a que estão sujeitas as sociedades

pós-modernas. É nesse processo de participação coletiva que se perfaz o interesse institucional pelo fortalecimento da pesquisa no País.

Um paralelo com as idéias de Fairclough (2003) mostra que recentemente houve mudança na maneira como práticas de ensino e de pesquisa são conectadas em rede com práticas de administração em instituições de educação superior, uma espécie de “administralização” – ou mais genericamente “marquetização” – da educação superior. Os problemas relatados ao longo deste capítulo são o exemplo vivo de que as estruturas sociais, por serem muito abstratas, necessitam de práticas sociais para controlar certas possibilidades estruturais dadas pelos sistemas.

O tipo pós-moderno de sociedade, aliás, exige, além de um planejamento estratégico, um planejamento financeiro. Não poderia ser diferente com o Governo e com as instituições que recebem recursos públicos. No caso do PQI, as queixas dos participantes da avaliação dizem respeito à demora no repasse dos recursos de custeio para as instituições federais e estaduais, o que inviabiliza o cumprimento dos planejamentos e promove a burocratização, conforme já ressaltado em linhas anteriores.

Além disso, a burocracia interna dos setores financeiros das instituições recebeu as maiores críticas por desconhecem regras, por atrasarem processos e por dificultarem procedimentos, conforme a opinião de um participante do Seminário que a seguir se transcreve:

Há casos em que o planejamento financeiro não está sendo cumprido, quer devido a greves, quer a restrições financeiras, a regras dos novos editais ou à dificuldade de comunicação entre as IES e a Capes. Em algumas situações perdem-se recursos. Tem havido dificuldade de comunicação da IES de origem com as IES cooperantes na prestação de contas desta e de cooperação na pesquisa. IES cooperantes se ressentem dos problemas que para ela se acumulam (SA).

Por tudo isso, é recorrente a reivindicação por maior autonomia no uso dos recursos, particularmente para o coordenador do projeto PQI em execução. Assim, critica-se certa centralização exercida pelas pró-reitorias das instituições e por seus setores financeiros, o que dificulta o manejo no uso dos recursos. No caso PQI, o Seminário mostrou a necessidade de maior transparência dos

procedimentos de ajustes apreendidos pelas instituições e sugeriu-se até a descentralização do repasse do financiamento para as instituições.

Os participantes do Seminário ressaltaram, ainda, a responsabilidade da Capes quanto à geração de alguns problemas que dificultam o bom funcionamento financeiro dos projetos, tais como a demora na definição do orçamento anual dos projetos e o atraso no repasse dos recursos. Essa situação sempre obriga a reprogramação das missões de trabalho, particularmente das previstas para acontecerem no primeiro semestre. Nesse sentido, apontou-se que existem trâmites burocráticos, por ocasião da transferência dos recursos das instituições de origem para as cooperantes, e que a exigência de prazo tornou muito exíguo o tempo para a execução orçamentária.

Uma possível leitura do discurso subjacente a esse contexto de inoperabilidade na gestão dos recursos públicos é a de que os sujeitos envolvidos com os setores financeiros, por exemplo, não sabem lidar com a questão do “dinheiro” em si, principalmente se envolver dinheiro público. Há um temor cujo peso recai na responsabilização do gestor de recursos públicos. Por trás de tudo isso, há um discurso metafórico enfraquecedor: o da incompetência para gerir recursos.

Acrescenta-se, ainda, que, desde o seu nascedouro, o PQI criou expectativas por parte dos seus operadores, como o repasse de um recurso de capital, após quatro anos do lançamento do edital, considerado imprescindível para auxiliar o pesquisador na sua instituição de origem, a qual geralmente não conta com a infra-estrutura que o pesquisador tinha à sua disposição na instituição cooperante, ou seja, é um elemento de fixação do doutor na sua instituição, traz a idéia de continuidade. Criou-se, portanto, uma grande expectativa em torno da liberação do recurso de capital: *E aí a grande unanimidade, todo mundo quer dinheiro de capital, está previsto no edital, não é isso? Todo mundo quer estes 50 mil, não sei, eu também quero (SA).*

Em algum ponto de discussão no Seminário, houve um participante que ressaltou a quebra de contrato pela Capes, já que o recurso de capital está previsto no Edital:

(...) mas como confiar no contrato, como confiar nas palavras? (...) não vejo sentido, garantimos e não tem garantia, então eu acho que tem que haver um respeito aos contratos, tem que haver um estudo caso a caso sem ser um decreto generalizado, porque o meu medo é que ela falou que vai estudar caso a caso, mas a partir de que critério? (SA).

A análise desse depoimento mostra a invocação de termos lexicais pertencentes a outro sistema. “Contrato”, “garantia” e “decreto” são palavras que pertencem ao sistema jurídico. Esse sistema, aliás, figura como uma tentativa de “coagir” o discurso contrário àquilo que foi previamente “acordado” no Edital do PQI. Busca-se, com isso, a irritabilidade do sistema (de pós-graduação representado na figura da Capes) para dar uma resposta de acordo com o que o sistema em contraste (o jurídico) daria se tivesse que decidir em termos do código binário em que atua (lícito/ilícito).

O recurso de capital sempre foi tido como um evento futuro, mas incerto (uma expectativa). Tudo depende da questão orçamentária e, principalmente legal:

A Lei de Responsabilidade Fiscal deixa claro: não podemos tomar nenhuma decisão, se você não tem a questão orçamentária definida, ou pelo menos o plano plurianual do orçamento da União. Este recurso de capital é global dentro da Capes, ele concorre com tudo, ele concorre com os projetos de excelência, e vai concorrer também com o edital de capital que também vocês podem até concorrer em outro edital dentro da Capes (SA).

Acrescenta-se, ainda, que o repasse desse recurso depende de critérios confiáveis e democráticos (produção acadêmica, participação em eventos, co-orientação, participação em bancas, publicações conjuntas entre outros), em que se deve analisar caso a caso. Mas qual a garantia que se tem? Nenhuma. O princípio pelo qual as instituições se pautam é o da confiança no sistema, mas os recursos são escassos. Logo, a Capes, à época, ressaltou a importância de critérios claros de produtividade e de cumprimento de metas, além da elaboração de um projeto que especifique como o recurso será gasto.

De qualquer modo, há uma disputa constante pelo poder, às vezes, implícita, outras, explícita. As instituições cooperantes, geralmente instituições federais de renome, por exemplo, mantêm sobre as instituições de origem certa

pressão em torno dos recursos financeiros por “emprestar o nome” para a qualificação institucional dos bolsistas da origem. A barganha é não só pelo dinheiro, mas também pelo *status*. E esse é só um lado ideológico da questão: o da interferência da esfera privada na esfera pública como mecanismo de decisão política.

Essa situação leva, sem dúvida, à busca pelas cooperantes de uma estrutura de incentivos (financeiros/não-financeiros), conforme depoimento:

Houve ainda a recomendação de que as IES cooperantes recebam pontos no quadro de avaliação dos programas de pós-graduação da Capes para realização de programas de PQI, ou seja, a gente sabe que nas universidades brasileiras existem algumas que não vêm com bons olhos essa parceria entre origens e cooperantes, né, então eu acho que talvez um incentivo aí fosse que nas avaliações periódicas da Capes da pós-graduação, isso seja considerado como um elemento de avaliação dos programas das vias cooperantes (SA).

As instituições de origem, por sua vez, são tidas como maiores conhecedoras do Programa, pois têm um contato mais direto com a Capes e com seus técnicos. Logo, possuem, em relação às cooperantes, informações privilegiadas. Os depoimentos do Seminário mostram a disputa pelo poder, inclusive no nível do controle da informação, do conhecimento:

Quem conhece mais o programa? Aí geralmente a instituição de origem conhece mais que a cooperante, aí tem uma série de outras informações que nos diz: as instituições de origem estão muito mais por dentro, dominando muito mais, se interessando mais do que as instituições cooperantes (SA).

Os dados até aqui expostos mostram que os atores sociais envolvidos com o PQI agem todo o tempo estrategicamente, na acepção do agir estratégico de Habermas (1984). Esse agir é típico de alguns tipos de sistemas. Além disso, é um agir que pressupõe o desenvolvimento e o refinamento de sistemas e ações estratégicas que incluem formas estratégicas de texturização (tecnologias discursivas), o que está claramente explícito nos documentos institucionais aqui analisados. Há de fato um mascaramento das reais pretensões por trás dos atos reivindicatórios e textualmente dispostos no Relatório e no Seminário de Avaliação do PQI.

A conclusão a que se chega, com relação ao uso ilustrativo das metáforas, neste tópico e no anterior, é a de que as metáforas sinalizam caminhos a serem ou não percorridos, pois refletem determinados contextos ideológicos. Elas são, de acordo com Thompson (1995), uma estratégia de construção simbólica no modo de operação ideológica da dissimulação. A ideologia por trás das metáforas pode ser tanto positiva (discurso fortalecedor) quanto negativa (discurso enfraquecedor).

5.8 O MODELO SISTÊMICO NA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NO SISTEMA SOCIAL

Instituições de fomento, como a Capes, praticam processos avaliativos que se baseiam no uso de pares especialistas nas diversas áreas do conhecimento (*Peers Reviewers*), de Comitês Assessores (CA's) entre outros, o que mostra que a comunidade científica é universalmente usada para avaliar. Entretanto, essa atividade ocorre de forma assistemática, não integrada, e, via de regra, destituída de um sistema permanente de acompanhamento e de avaliação que contemple ações antes, durante e após a implementação de um programa ou de um projeto.

Os processos avaliativos deveriam ser sistêmicos, e a avaliação deveria ser um instrumento estratégico capaz de evidenciar os resultados e os impactos produzidos pela implementação de uma ação, de modo a oferecer subsídios para futuras decisões e planejamentos. Contudo, a pouca prática da avaliação como ferramenta estratégica é um fato. Isso ocorre em função de vários fatores, tais como a falta de uma cultura avaliativa, a descontinuidade das ações do Governo pelas mudanças constantes nos planos, a falta de recursos, os contingenciamentos entre outros fatores.

Ressalta-se que existe uma conotação negativa explícita ou implícita nos processos avaliativos. Isso porque a avaliação está contida na função controle que, utilizada ao longo da história nas áreas do Direito e da Sociologia, esteve

associada à finalidade de detectar desvios, falhas, erros, de punir e de excluir aquele que não vive de acordo com a lei ou com as regras da sociedade – no sentido mesmo de Luhmann, um código binário composto de lícito/ilícito.

O futuro da pós-graduação nacional, partindo de uma visão sistêmica, requer como mecanismo de autodefesa a antecipação de riscos. Por isso, as organizações que produzem a comunicação dependem de suposições relativas a exigências desmedidas do público e da aceitabilidade das mesmas (LUHMANN, 2005, p. 17). Em acréscimo, as organizações assumem uma atitude proativa.

A pós-graduação é um sistema abstrato, não materializado fisicamente, mas criado conceitualmente. Nesse sentido, à medida que os conceitos mudam dentro do sistema, o sistema também muda. O sentido, portanto, é atribuído internamente, não externamente. Logo, o horizonte de significação é estreito se o sistema não possui mecanismos suficientes de adaptação (acoplamento estrutural de Luhmann) às interferências de outros sistemas.

Isso porque a complexidade implica contingência, sendo esta o lado qualitativo da complexidade, segundo Edgard Morin (2001). A contingência é uma qualidade de sistemas com sentido, necessitando dos elementos expectativa e vivência para existir. Em Luhmann (1983, p. 45), a contingência pode ser definida como o fato de que, entre as possibilidades que se mostram no sistema ou para o sistema, pode sempre ocorrer que as expectativas esperadas naquelas relações sejam frustradas.

Apesar do nível de abstração, o sistema da pós-graduação é de experimentação concreta. Esse tipo de sistema (de experimentação concreta) tende tipicamente a vínculos fortemente temáticos em um horizonte relativamente estreito, o qual delimita um mundo cuja complexidade é indeterminada e indeterminável (LUHMANN, 2005, p. 179). Isso porque o que consolida o sistema são os discursos implícitos e explícitos nos programas e nos projetos institucionais e governamentais. Eles são o que dá vida ao sistema, que, aparentemente, é isomorfo.

Outro aspecto a ser abordado diz respeito à ausência de integração do sistema de pós-graduação (que é integrante do sistema maior da educação)

com outros sistemas, como o sistema jurídico, por exemplo. A Capes, inclusive, possui uma instância jurídica, contudo, atua mais *ex post* do que *ex ante*. Às vezes, o problema reside na falta de regulamentação ou no excesso de regulamentação. As brechas no Programa levam os sujeitos a procurar um novo sistema de interpretação, e é aí que entra o Judiciário, que trabalha com os códigos lícito/ilícito, justo/injusto entre outros.

Os documentos analisados, por exemplo, mostram que a falta ou o excesso de regulamentação são fatores que dificultam a operacionalização do Programa:

No tocante à regulamentação do PQI, 50% dos participantes acham difícil segui-la. Percentual quase idêntico (49,5%) avalia que a regulamentação deixa dúvidas entre bolsistas, equipes, pró-reitorias entre outros, quanto à operacionalização do Programa. E 48,7% dos questionados ponderam que a regulamentação não previu situações que foram ocorrendo a partir da implementação do Programa⁶⁶.

Há, portanto, a invocação de um outro sistema: o político. Isso porque qualquer regulamento tende a fechar fronteiras comunicacionais porque trabalha com o código binário “permitido/não-permitido” em termos financeiros, orçamentários, econômicos, humanos, técnicos, todos esses atrelados ao sistema político que é o responsável pelo repasse dos recursos públicos. Todos os sistemas estão, de certa forma, atrelados ao sistema político, que é um sistema que interfere nas decisões de outros sistemas, porque é decisório por excelência.

Inicialmente, quando da implementação do Programa, um dos principais aspectos negativos relacionados às finalidades e à regulamentação do PQI envolvia, e ainda envolve, a necessidade de uma melhor comunicação entre Capes, pró-reitorias e coordenadores, principalmente no que tange ao aperfeiçoamento da operacionalização administrativa do Programa. É o que bem ressalta um trecho do Relatório:

De forma ampla e recorrente, os respondentes do questionário e os participantes do Seminário pontuaram que os principais problemas na execução do Programa decorrem do

⁶⁶ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

desconhecimento das regras e das dificuldades de comunicação entre as instâncias envolvidas, o que resulta em problemas operacionais, especialmente de gestão e de acompanhamento⁶⁷.

Um dos problemas detectados pela Comissão, ao analisar os dados do Seminário, foi a ausência de uma codificação de procedimentos para o PQI. O conjunto das regras do Programa é, ainda, desconhecido pelos coordenadores de projetos, pelas equipes das pró-reitorias, pelo setor financeiro das instituições e pelos pesquisadores. Segue uma consideração apresentada por um participante durante o Seminário:

(...) a gente considerou que nos próximos editais deve existir um manual onde fique clara a missão do coordenador, suas atribuições, atribuições dos bolsistas, atribuições das IES (setor financeiro, pró-reitorias, departamentos e possíveis unidades), visando à melhor gestão dos projetos (SA).

Esse depoimento é a mais pura constatação de que se vive uma era de códigos. Cada código é a representação lingüística de um sistema. Ele é menos fluido, muda menos com o tempo, em relação a outros tipos de ferramentas de armazenamento de informações. Logo, conhecer o código de um determinado sistema é ter a chave de entrada para o próprio sistema. Isso, em certa medida, faltou ao PQI, assim como falta à maioria dos programas disponíveis na Capes.

Um dos problemas, aliás, mais ressaltados no Seminário foi a ausência de comunicação entre os sistemas. Há casos extremos:

A maioria das pessoas não sabem como funciona, não sabem como usar o recurso, tem gente que não sabe o que é missão de trabalho, tem gente que não sabe o que é missão de média, de curta duração, há muita desinformação. Pode ser em função de que é um programa novo, foi editado duas vezes apenas, ou pode ser outros fatores, mas este é um ponto problemático no PQI (SA).

Isso contraria, sem dúvida, os caminhos pelos quais trilha hoje a sociedade em rede. Tudo deve ser feito para não emperrar os sistemas: *ter aqui a informação a tempo e a hora, (evitaria) problemas até estruturais em*

⁶⁷ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

termos de pagamento de bolsas (SA). O código do sistema dos meios de comunicação, portanto, é binário: informação e não-informação (desinformação). Com informação, o sistema pode operar. A informação é, portanto, um valor positivo (no sentido de Luhmann), um valor de designação, com o qual o sistema descreve as possibilidades de como operar. Em suma, é o elemento garantidor do funcionamento do próprio sistema.

Ao que se viu até aqui, a maioria dos problemas ligados ao PQI tem causado a irritação dos sistemas envolvidos com o Programa, e situações banais como, por exemplo, o preenchimento do edital (instruções insuficientes), têm servido de entrave para a comunicação entre eles. Esse também é o fundamento do pensamento da comunidade acadêmica: (...) *há uma complexidade, uma rede que precisa estar muito bem informada e conectada senão as coisas não funcionam. (...) uma rede que fosse permanente abastecida de informações.* (SA).

Uma questão que se coloca: Até que ponto um estudo das categorias de análise lingüística poderia servir como vetor na antecipação de riscos?

A resposta a essa pergunta tem a ver com a interpretação, com o modo de se verificar a coerência entre os sistemas/subsistemas. Isso porque há sempre a possibilidade de atuação da intertextualidade (manifesta ou constitutiva), que é a propriedade que têm os textos de serem cheios de outros textos (FAIRCLOUGH, 1992a, trad. 2001a). É o que se está tentando fazer nesta tese, ao mostrar como os discursos, mesmo quando fragmentados, podem se reerguer diante da troca de comunicação entre os sistemas, o que é possível por meio da intertextualidade. E isso pode subsidiar projetos e programas futuros como um interdiscurso, como consequência mesmo de um diálogo entre os sistemas.

5.9 PQI: SÍNTESE DA CONCLUSÃO DO RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO

A avaliação do PQI, segundo a Comissão, demonstra que ele é um programa que merece ser regularmente reeditado, apesar de esse não ser necessariamente o discurso reinante na Capes. A avaliação do PQI, inclusive, foi feita implicitamente com o objetivo de se provar exatamente o contrário. O Relatório, como modalidade verbal escrita, faz uso da legitimação (documento institucional), por meio da racionalização, que faz com que o produtor de uma forma simbólica construa uma cadeia de raciocínio que procura defender (ou justificar) um conjunto de relações ou de instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que tal atitude seja digna de apoio (THOMPSON, 1995).

Fica a pergunta: O Relatório é legítimo só porque produzido institucionalmente? Quem lhe dá legitimidade? Se ele reflete a voz da comunidade acadêmica e há “consenso” ou “unanimidade” naquilo que está posto, então, ele é legítimo, pois justificável socialmente.

Com base nos dados do questionário de avaliação e do Seminário Nacional de Avaliação, alguns dos quais já analisados em tópicos anteriores, a Comissão levantou algumas informações importantes sobre aspectos que envolvem o PQI, as quais aparecem delineadas a seguir e que complementam os dados anteriormente analisados. Ressalta-se que as sugestões da Comissão retratam a voz da comunidade acadêmica e de todos os envolvidos na operacionalização do Programa naquilo que é desejável do ponto de vista do bem-estar acadêmico.

Quanto às finalidades e aos objetivos do PQI, a Comissão sugeriu⁶⁸:

(a) regularidade no lançamento dos editais;

(b) busca de mecanismos efetivos de integração entre o projeto de capacitação docente e o plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior;

⁶⁸ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

- (c) *admissão de projetos coletivos e individuais, desde que considerados coerentes com o plano estratégico institucional;*
- (d) *transformação do PQI em um programa de rede de ensino e de pesquisa entre programas de pós-graduação que desejem estretar suas relações acadêmicas;*
- (e) *criação de novos cursos de pós-graduação em áreas carentes e fortalecimento de cursos problemáticos;*
- (f) *inclusão de 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;*
- (g) *apoio à formação continuada em missões de pós-doutorado.*

Esses tópicos mostram que o PQI busca uma projeção territorial que ultrapassa as fronteiras nacionais para alcançar fronteiras internacionais. Isso é consequência da emergente sociedade em rede. Basta olhar as palavras acima sublinhadas para ver que convergem para o discurso da integração, da unicidade e do estreitamento dos laços. Além disso, há um olhar voltado para questões regionais, como a necessidade de cursos que atendam as especificidades espaciais da comunidade acadêmica e da sociedade, o que de certa forma traz no seu bojo a noção de solidariedade.

Além dessas, a Comissão sugeriu, também, que as atuais instituições participantes, sob a convocação da Capes, socializem suas experiências e dificuldades vivenciadas na primeira edição do PQI, a fim de que sirvam de referência para futuras propostas a serem elaboradas de forma mais eficiente, integrada e consistente.

A socialização das experiências, hoje, é uma temática constante em muitas áreas do conhecimento. A troca comunicacional entre sistemas/subsistemas propicia essa socialização. É o passo inicial para uma proposta transdisciplinar:

A visão transdisciplinar é completamente aberta, pois, ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e

sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior⁶⁹.

No caso de nova edição do PQI, a Comissão recomendou⁷⁰:

- (a) *adequação de prazo suficiente entre a abertura do edital e a resposta ao mesmo, de modo a permitir um bom planejamento*;
- (b) *oferta de orientação e de treinamento para a elaboração do projeto*;
- (c) *estímulo à participação conjunta de diferentes áreas do conhecimento e departamentos em prol da multidisciplinaridade*;
- (d) *ampliação e estímulo ao envolvimento das instituições cooperantes nas atividades do PQI*;
- (e) *disseminação da informação de que missões de trabalho de média duração possam ser utilizadas como estágio pós-doutoral*.

Esse rol de recomendações mostra a preocupação em se consolidar uma prática discursiva voltada à informação, ao planejamento, ao treinamento, entre outros. Tal arcabouço lexical demonstra uma atitude proativa em relação a futuros riscos. Em outras palavras, busca-se a construção de um ambiente de confiança. Como já dito em muitos momentos desta tese, a confiança é uma forma de assunção de riscos, e uma rede social bem informada e conectada tem mais confiabilidade para assumi-los.

Quanto à gestão e ao acompanhamento do Programa, a Comissão sugeriu⁷¹:

- (a) *melhoria na comunicação e no intercâmbio entre Capes, instituições de origem e cooperantes, compreendendo pró-reitorias, coordenadores, setores financeiros, pesquisadores e bolsistas*;
- (b) *inserção de assuntos relativos a recursos financeiros para as missões de trabalho e de estudo e prestação de contas pelas instituições cooperantes*;

⁶⁹ Carta da Transdisciplinaridade, Artigo 5, 1994.

⁷⁰ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

⁷¹ Idem.

- (c) *inclusão e exclusão de membros das equipes das instituições envolvidas;*
- (d) *viabilização de missões para planejamento orçamentário e administrativo do projeto;*
- (e) *treinamento de recursos humanos para a gestão financeira;*
- (f) *confeção de um manual de orientações e de procedimentos do PQI;*
- (g) *busca de maior clareza quanto à utilização dos recursos de custeio e de capital;*
- (h) *regulamentação da flexibilização do tempo das missões de trabalho de curta e de média duração;*
- (i) *ampliação do 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 defesas de mestrado e de doutorado;*
- (j) *exigência de relatórios anuais das missões de estudo e de trabalho, com vistas ao acompanhamento das atividades desenvolvidas;*
- (k) *melhor definição das funções de coordenador e do papel da pró-reitoria;*
- (l) *previsão de realização de parte das atividades no exterior;*
- (m) *repasse direto dos recursos para as instituições cooperantes;*
- (n) *previsão de reuniões anuais (regionais) entre coordenadores e a Capes e entre coordenadores das instituições de origem e cooperantes para acompanhamento e avaliação;*
- (o) *flexibilização das regras do programa, permitindo alterações na composição das equipes de pesquisadores, de bolsistas e de coordenadores dos projetos;*
- (p) *flexibilização da gestão e da alocação dos recursos por parte dos coordenadores do projeto, a fim de que se acompanhe a dinâmica do projeto de pesquisa e seus desdobramentos;*

(q) socialização das soluções emergenciais disponibilizando-as no portal da Capes.

Os itens acima listados mostram a necessidade de uma prática discursiva mais voltada para o discurso tecnocrático. A avaliação do PQI mostrou o desconhecimento das regras por parte dos operadores do Programa, ou porque não eram claras ou porque não eram suficientes. O que se pede é uma codificação dos procedimentos relacionados ao Programa. Situações como essas mostram claramente que, apesar das críticas, há uma invocação do discurso técnico como pressuposto para a uniformização e a padronização de ações.

Foucault já ressaltava a tecnologização do discurso como um processo de intervenção na esfera das práticas discursivas, ou seja, no campo do discurso, o qual visa construir uma nova hegemonia na ordem de discurso da instituição ou da organização à qual se aplica. Em síntese, exige-se essa intervenção, pois faz parte da prática social já arraigada em uma ordem de discurso.

Com relação ao item financiamento, a Comissão sugeriu⁷²:

- (a) *organização de um manual de procedimentos de gestão financeira a ser disponibilizado on-line;*
- (b) *treinamento dos técnicos das instituições de origem e cooperantes acerca da gestão administrativa e financeira;*
- (c) *descentralização do repasse de recursos para as instituições, direcionando-o tanto para origem quanto para a cooperante;*
- (d) *financiamento da participação de bolsistas em congressos para apresentação de trabalhos;*
- (e) *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;*

⁷² Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

- (f) pagamento de auxílios aos bolsistas: instalação, tese e retorno;
- (g) busca de alternativas quanto aos baixos valores das diárias, as quais têm dificultado a realização das missões de trabalho de curta duração;
- (h) liberação dos recursos em tempo hábil para a execução dos planejamentos;
- (i) definição de regras claras para a liberação de recursos de capital.

Aplica-se a esse rol o que já foi dito anteriormente (quanto à tecnologização do discurso) acerca do item “gestão e acompanhamento”. Aqui, porém, acrescenta-se a dificuldade na utilização de recursos públicos e no entendimento do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal – Siafi. São sistemas que não se comunicam diretamente, até mesmo porque o discurso técnico (dos tecnocratas do Governo) é idealizado para um grupo fechado. A reclamação é no sentido da inércia da Capes, por meio do seu setor financeiro, em diluir as disparidades decorrentes da dificuldade de comunicação entre os sistemas.

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. Isso porque há resistências quanto à implementação da cultura de planejamento exigida pelo PQI, embora haja o reconhecimento dos avanços conquistados, os quais podem ser facilmente constatados pelos produtos alcançados pelo PQI, entre eles: a 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.

Segundo a Comissão, grande parte dos problemas identificados está vinculada à pouca prática dessa nova lógica, cuja construção pode ser viabilizada, ainda que demande um certo tempo para consolidar-se, uma vez que as instituições e os pesquisadores têm práticas arraigadas, muitas das quais confrontadas com o modelo preconizado pelo PQI. Esse Programa requer a criação de mecanismos que possibilitem uma gestão colegiada, tanto

das ações de qualificação quanto dos recursos dispostos pela Capes, envolvendo instâncias da própria instituição com as suas cooperantes.

Enfim, os dados do Relatório revelam que o PQI requer uma nova cultura de financiamento e de gestão dos projetos de qualificação docente. De fato, a gestão do Programa exige diálogo e cooperação das instituições envolvidas, das equipes das instituições de origem, das cooperantes e da Capes.

Na conclusão dos trabalhos de avaliação do PQI, a Comissão reconheceu que o PQI é um programa com objetivos bem concebidos, cuja estrutura viabiliza a formação de docentes e de pesquisadores, acoplando-a acertadamente a projetos de cooperação interinstitucional. Tal dimensão do Programa tem contribuído para criar e para consolidar lastros de pesquisa.

A Comissão recomendou a reedição do PQI, mas com as seguintes ressalvas/sugestões⁷³:

- (a) que o PQI possa, efetivamente, coadunar-se com o Plano de Desenvolvimento Institucional das instituições de ensino superior, devendo especificar 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;*
- (b) que, uma vez lançado o edital, a Capes viabilize ampla divulgação do mesmo, promovendo reuniões para instrução e para treinamento de equipes que submeterão projetos;*
- (c) que a comunicação entre Capes, instituições de origem e cooperantes, possa melhorar, por meio da integração de todos os participantes, a partir de uma efetiva compreensão das responsabilidades dos envolvidos;*

⁷³ Relatório Final de Avaliação do PQI, 2006.

- (d) que seja feito um acompanhamento mais efetivo dos diferentes projetos do Programa pelas instituições de origem (relatórios anuais de bolsistas e de pesquisadores) e pela Capes (retorno dos relatórios anuais às instituições de origem);*
- (e) que as avaliações periódicas do desenvolvimento dos projetos, envolvendo as instituições e a Capes, possam servir de subsídio para otimizar a gestão e o acompanhamento do Programa e também socializar possíveis ajustes, visando à transparência de atitudes e à igualdade de oportunidades;*
- (f) que seja dada maior autonomia aos gestores 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;*
- (g) 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;*
- (h) que seja ampliada a capacidade de oferta de bolsas de doutorado, prioritariamente pelo PQI, articulando a formação docente a projetos institucionais e/ou a outros programas de fomento em execução, a fim de se viabilizar outros custeios como auxílio-instalação, auxílio-tese e auxílio-retorno ao bolsista.*

O que se conclui é que um futuro edital do PQI deverá ser mais flexível para poder adequar-se às instabilidades institucionais e ao meio. Viver em uma sociedade hipercomplexa é estar todo o tempo à mercê da insegurança. Logo, regras bem definidas e flexíveis são uma forma de modernizar o discurso e de rever as práticas discursivas. A mudança da cultura organizacional não ocorre de uma hora para outra, é um discurso que precisa ser construído para o fortalecimento institucional.

Fairclough (2003), ao citar Kanter, resume uma lista de pontos desejáveis e indesejáveis na relação empresa (aqui sendo a Capes) e os seus

clientes (aqui sendo as instituições). Muitos desses pontos, aliás, estão dispostos nos parágrafos anteriores, quando da avaliação do PQI, e coincidem com a lista delineada por Fairclough.

Segue a lista do que seria desejável (no sentido mesmo de um clamor institucional) de acordo com os resultados coletados do Relatório:

- (a) flexibilidade, fortalecimento, organizações colaborativas;*
- (b) trabalho colaborativo;*
- (c) pessoas livres para agir (não fazer o que é proibido);*
- (d) decisões baseadas no conhecimento;*
- (e) pessoas como membros;*
- (f) acordos compartilhados;*
- (g) transmissão rápida de informações;*
- (h) colaboração voluntária;*
- (i) “esprit de corps”.*

Do mesmo modo, pode-se listar aquilo que é indesejável sob o aspecto do que foi rechaçado em termos das dificuldades de operacionalização do PQI:

- (a) departamentalização;*
- (b) conflitos;*
- (c) fazer só o que é permitido;*
- (d) decisões baseadas no cargo;*
- (e) burocracia;*
- (f) comando e controle hierárquicos;*
- (g) acúmulo de informações;*
- (h) descrição rígida do trabalho.*

É impressionante como esses pontos são importantes para entender a sistemática da maioria das organizações. É perfeitamente possível confrontar o que pensa a comunidade acadêmica (possibilidade de implantação dos pontos desejáveis) e o que de fato ocorre (constatação dos pontos indesejáveis).

CONCLUSÃO

O homem tende a exigir que o mundo se adapte ao seu olhar, tende a buscar a confirmação do que lhe interessa. Quando age assim, o seu olhar já não estaria interpretando? Sem dúvida, sim.

Ao que se sabe, a mente humana é povoada de pré-compreensões, que interferem no modo como os sujeitos interpretam os objetos à sua volta. A medição de forças ideológicas faz com que as pré-compreensões tragam a interpretação para dentro de sua lógica conjuntiva, de um horizonte próprio. A interpretação une a axiologia do sujeito-da-interpretação à ideologia social vigente.

Nesse sentido, os sujeitos têm de estar sempre desconstruindo uma idéia para construir outra, porque nada nem ninguém podem ser interpretados de forma homogênea. Além disso, a natureza humana é, por excelência, contraditória, pois coexistem na mesma pessoa duas forças: a dos discursos passados e a dos discursos presentes. Essa contradição humana ocorre pela ausência de um liame entre esses discursos em prol da construção genealógica de sua história.

Essa discussão, sem dúvida, traz à tona o papel fundamental da linguagem na construção do pensamento e na interpretação do universo. A linguagem, sem dúvida, transcende o próprio ser, é a "à casa do ser", nas palavras de Heidegger. Nesse sentido, só se pode pensar dentro da linguagem, pois é a comunicação a unidade elementar da sociedade, que concretiza a sua existência.

A sociedade, então, seria um sistema de comunicação, de vivências concretas, que se constrói pela possibilidade constante de novas comunicações. A estrutura de uma sociedade vincula-se a expectativas, a padrões de comportamento, que delimitam o seu campo de atuação. Não se reconhece nenhum enunciado latente, pois aquilo a que se dirige está na evidência da linguagem efetiva. Assim, os discursos pré-estabelecidos (as pré-compreensões) precisam ser moldados por novas práticas discursivas que promovam mudanças na prática social.

A interpretação, como prática discursiva, é o elemento que faz a ponte entre os fatos previamente compreendidos e a prática social. Para usar uma linguagem metafórica, é uma espécie de mediadora de informações. Ao intérprete cabe o papel de transformar o abstrato em algo concreto.

Contudo, esse processo de transformação é limitado e limitante, porque a perspectiva do intérprete pode não ser a perspectiva de uma coletividade. E quando cabe a ele, intérprete, dar a palavra final acerca de um determinado fato? Fica-se exposto ao alvedrio da decisão de alguns?

A resposta para essas questões é o ponto fulcral de toda a discussão desta tese: interpretar é aproximar racionalmente os fatos à linguagem, por meio de um processo que une o conhecido ao desconhecido, retirando o véu das pré-compreensões. A aceitabilidade (legitimidade) social é o limite posto à interpretação. Portanto, transcender o mundo real é compreender o ponto de partida (noção de sistema) e o ponto de chegada (transdisciplinaridade).

Assim, a hermenêutica, como a arte de interpretar, vê-se limitada porque o homem é limitado. O texto em si é o começo da atividade hermenêutica, é a “sombra mesma do gesto que insinua”, no dizer de Foucault (2002b). A pluralidade de sentidos advindos da interpretação não se resolve, é infinita.

Sem um porto para atracar, torna-se cada vez mais difícil achar uma teoria e um método de investigação que seja razoavelmente duradouro em face da fragmentação social. É por isso que, para aliviar as suas tensões, a hermenêutica, por ser especulativa, vale-se de métodos diversificados para tentar chegar a uma interpretação o mais verossímil possível, porque uma interpretação correta é ficção. Ela vai em busca dos valores e dos princípios que regem a interpretação.

Se o texto, por exemplo, aparece cheio de penumbra e escuridão, cabe ao intérprete iluminá-lo, pois ele é a tocha de fogo que traz à luz. A sua visão deve estar centrada além das palavras, dos sentidos possíveis, mas sempre em busca de uma solução justa e definitiva. Assim, aquele que descortina novos horizontes capacita-se a ver mais e melhor, tanto no plano físico quanto no plano das idéias.

Apesar disso, o intérprete tem de passar pela “navalha de Ockham”⁷⁴ (escolha dos sentidos), pois não há somente um caminho em hermenêutica. A qual das alternativas se deve dar preferência? Em princípio, deve-se escolher a via mais curta, mais prática, mais simples, mais estética. Do mesmo modo, deve ele também passar pela “cama de Procrustes”⁷⁵, evitando posturas do tipo “O mundo que se adapte ao meu olhar”. E é nisso que reside o papel do intérprete: desconstruir para construir. Essa foi, aliás, a postura que a pesquisadora procurou mostrar ao longo de suas reflexões.

A tese aqui abordada trabalhou com duas frentes: a avaliação do discurso da Capes, que foi o seu objeto, e a avaliação feita pela Capes sobre um programa seu, que culminou no Relatório. Há, portanto, o exercício de dois papéis: o da Capes e o da avaliadora (pesquisadora). Por isso, o uso da hermenêutica é de suma importância, pois é preciso separar o intérprete de sua interpretação. Em outras palavras, é preciso traçar caminhos que conduzam o processo interpretativo a uma lógica mínima de ponderação de valores que reflitam o substrato dos sistemas em análise. É nesse campo que atua a ideologia como representativa da prática discursiva.

Esta tese, portanto, vincula-se a um trabalho de interpretação, um trabalho hermenêutico que busca agregar a Teoria Social do Discurso (que é um modelo hermenêutico) para tratar do discurso da Capes acerca da avaliação de programas. Tenta-se trazer à tona uma tentativa de olhar sob o enfoque da transdisciplinaridade, que agrega, entre outros, os fundamentos de uma Teoria Sistêmica.

O elo entre essas duas grandes teorias reside no fato de que, para entender e analisar os textos (eventos discursivos) e as práticas discursivas, é preciso entender como os sistemas funcionam. E sabe-se que podem funcionar das mais diversas maneiras. É preciso adotar uma maneira de olhar para os

⁷⁴ É um conceito atribuído a William de Ockham (Séc. XIV), o qual busca a segurança na interpretação do Universo, mas não necessariamente exatidão. Cortam-se como uma navalha os excessos desnecessários em uma explicação. Entretanto, informações faltantes sobre a interpretação de um determinado fenômeno podem redirecionar totalmente o rumo de uma teoria ou mesmo torná-la descartável. Não há como prever com precisão sobre as lacunas de informações que faltam na interpretação de cada fato ou mesmo do Universo em um todo.

⁷⁵ Procrustes, gigante da Mitologia Grega que adaptava o ser humano a uma cama. Se não cabia na cama, ele cortava; se era pequeno, esticava. “Cama” aqui tem o sentido de teoria, dogma, convicção.

sistemas e assumir uma determinada teoria que justifique a sua escolha. Nesta tese, entre tantas teorias sistêmicas, o enfoque foi sobre a Teoria de Sistemas de Niklas Luhmann, cujo aspecto primordial é o da diferenciação entre os sistemas.

A esse construto filosófico segue a primeira pergunta de pesquisa: ***À luz da Teoria Social do Discurso, o Programa de Qualificação Institucional da Capes, como estudo de caso, constitui um modelo sistêmico de tentativa de construção de uma identidade institucional?*** A resposta é imediata: Sim, por razões óbvias. O PQI é um subsistema (fechado) integrado a outro (sistema da pós-graduação, também fechado), que, por sua vez, é integrado a outros (mais abertos, como o sistema político). Logo, eles precisam “falar a mesma língua”, não impositivamente. Isso porque o processo de construção de uma identidade institucional não pode ser fragmentário, mas integrado. E a integração é decorrente da troca entre os sistemas, que envolvem diferentes funções do discurso.

Esse aspecto, aliás, ficou nitidamente marcante na análise indireta de diversos sistemas envolvidos no sistema da pós-graduação nacional. De maneira geral, dois sistemas lideram, manipulam ideologicamente outros: a política (sistema político), na figura do Estado, e o Mercado (sistema econômico).

Os dados revelaram que os atores sociais agem estrategicamente por meio de barganhas políticas para conseguir recursos públicos. No sentido de Habermas, esse agir estratégico é decorrente da relação que se estabelece com os sistemas modernos (o Estado, como esfera pública; o Mercado, como esfera privada), que são especializados para a ação estratégica. Não seria tendencioso dizer que as falhas comunicativas apontadas na avaliação do PQI são, em parte, o reflexo da substituição do agir comunicativo pelo agir estratégico.

Isso ficou evidente quando da observação dos problemas financeiros envolvidos no PQI. Todo o pacote promocional e reivindicatório gira em torno do orçamento público. Dá até para dizer que existe um discurso de enfraquecimento, pois grande parte dos percalços por que passou (passa) gira em torno do discurso subjacente ao código binário recurso/não-recurso. Há, sem dúvida, um discurso metafórico por trás da questão financeira e da

dependência das instituições em face das decisões políticas. Isso ficou perfeitamente visível na análise quando da exposição de algumas metáforas.

Logo, o processo dialógico precisa reconhecer as diferenças. De acordo com a concepção de linguagem de Bakhtin, seguida pela análise de discurso crítica, todos os textos (tanto escritos como falados) são dialógicos, ou seja, eles estabelecem, de uma forma ou de outra, relações entre as diferentes “vozes”. Entretanto, os textos não são igualmente dialógicos. Para Fairclough (2003), o dialogismo é uma medida do âmbito no qual há relações dialógicas entre a voz do autor e outras vozes, do âmbito em que essas vozes são representadas ou, ao contrário, excluídas ou suprimidas.

Esse aspecto textual pode ser abordado por meio da distinção entre várias orientações diferentes. É nesse sentido que as duas teorias (Teoria Social do Discurso e Teoria Sistêmica) têm o seu ponto de encontro: o fechamento operacional para a redução da complexidade do meio do processo comunicativo. É o sistema que escolhe quem entra e quem sai, que voz será ouvida ou não, que voz será excluída ou não, que atores serão ou não representados (VAN LEEUWEN, 1997).

Uma pergunta vem em consequência: A tese trouxe elementos suficientes para mostrar o discurso fragmentado da Capes acerca da avaliação de programas? Claro, por um viés indireto, que foi o PQI. Conhecer o subsistema PQI propiciou o conhecimento do sistema da pós-graduação nacional, mas a construção da identidade ainda é um processo longo. Um sistema/subsistema pode se representar em outro, mas cada um preserva a sua identidade e a sua autonomia. Há uma afinidade entre os discursos, mas essa proximidade é apenas pontual.

Diante dessa configuração, o papel da Capes estaria mais ou menos prejudicado? Não estaria prejudicado, mas também não estaria definido. Inicialmente, a Agência foi criada para formar pessoal altamente qualificado para dar suporte às universidades, ao setor produtivo e às políticas de Governo. Esses objetivos ainda não foram de todo atingidos. Logo, o discurso de unidade ainda precisa ser construído, ele apresenta-se fragmentado, tentando se recompor aos poucos. O PQI, aliás, é um modelo possível de reconstrução desse discurso.

A avaliação do PQI, portanto, figura como uma experiência da Capes em termos de avaliação integrada e em rede. Esse tipo de sistemática trouxe subsídios para a tomada de decisões e para futura aplicação em outros programas da Capes. Ele pode, inclusive, constituir uma política de pós-graduação. Se o PQI pode propiciar tal faceta, foi porque é um programa em rede, atrelado ao moldes da sociedade em rede (comunicacional), que exige a formação de grupos integrados de pesquisa e envolve diversos atores sociais (bolsistas, coodenadorias, pró-reitorias entre outros).

Os dados do Relatório revelaram que o PQI é encanto (na teoria) e desencanto (na prática). Descobrir esse conflito dialético e interpretá-lo é um processo doloroso, em certos momentos, porque nenhum instrumento de avaliação é perfeito. Além disso, ninguém gosta de ser avaliado e ninguém também gosta de avaliar, mas é um processo realmente necessário.

A segunda pergunta de pesquisa (***Sob o enfoque da Teoria Social do Discurso e da Teoria Sistêmica, é possível encontrar na avaliação do discurso da Capes elementos para a consolidação de um sistema avaliativo capaz de se comunicar em rede com outros sistemas sociais em uma perspectiva transdisciplinar?***) deve ser respondida com um sim.

De acordo com Fairclough (2003), a pesquisa transdisciplinar é uma forma de pesquisa interdisciplinar ou “pós-disciplinar”. Sua principal perspectiva é que o encontro e o diálogo entre disciplinas diversas durante a pesquisa de determinados assuntos devem ser abordados com o intuito de desenvolver categorias teóricas, métodos de análise, programas de pesquisa entre outros, de uma área por meio da lógica da outra. E isso foi feito nesta tese quando do elo estabelecido entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria de Sistemas de Luhmann.

A proposta transdisciplinar vai diretamente ao encontro da demanda social atual. As sociedades pós-modernas, imersas na indefinição conceitual e na ausência de uma identidade social de seus atores, ficam a mercê de acertar ou errar dentro do processo de escolha (risco). Essa noção de pós-modernidade contribui para a profusão de práticas resultantes do caráter híbrido desse processo.

Toda essa remodelagem social tem uma razão de ser: a globalização, cujo discurso gira em torno de dar uma nova dimensão às relações entre os níveis global, regional, nacional e local. Essa nova dimensão (desterritorializada), essa nova ordem de discurso, afeta o discurso e depende das mudanças do mesmo.

Os sistemas sociais, portanto, tentam sobreviver em meio a essa nova ordem. Quando não conseguem, implodem. Só para ilustrar, foi o que aconteceu nos últimos tempos com os países islâmicos, cujos sistemas implodiram em face do Novo Capitalismo. Qual foi a resposta do sistema? Terrorismo. Não que esse já não existisse, mais se intensificou.

Esse mesmo tipo de raciocínio é aplicável ao discurso da Capes. O PQI, à época de sua avaliação, estava prestes a implodir, haja vista a interferência de outras ordens hegemônicas de discurso provenientes de outros sistemas (financeiro, jurídico, político). E o sistema que mais interferia era e é, ainda, a burocracia da própria Capes. O que foi feito? Uma avaliação com o fim de constatar a viabilidade/inviabilidade do Programa. E qual foi a resposta? O PQI é viável, desde que atendidas uma série de reivindicações. Em suma, constatou-se a possibilidade de dialogicidade sistêmica, no sentido de uma troca mais intensa de informações entre os sistemas.

A terceira e última pergunta de pesquisa (***As categorias de análise da Teoria Social do Discurso usadas na pesquisa oferecem elementos que ajudam a revelar, a (des)fragmentar e a construir o discurso da Capes referente à avaliação de programas de pós-graduação?***) também deve ser respondida com um sim. O processo de análise e de interpretação torna-se (mais) legítimo a partir do que momento em que se pode mostrar lingüisticamente as relações semânticas, pragmático-funcionais, sistêmicas entre outras, todas essas girando em torno da ideologia, como representações no discurso.

O Relatório, como documento técnico produzido institucionalmente, foi utilizado nesta tese como um instrumento metodológico. Ele se enquadra no tipo pré-gênero, conforme Fairclough (2003), por ser altamente abstrato fazer generalizações sobre várias formas diferentes de narrativa e informar em um nível mais concreto.

O seu processo de elaboração (produção), imerso em uma prática discursiva, baseou-se no substrato de dados colhidos de um questionário e de dados transcritos de um Seminário, um processo mesmo de construção, uma técnica de desençaixe, no sentido desenvolvido por Giddens. Como se deu essa técnica na avaliação do PQI? Os gêneros questionário (texto escrito) e seminário (texto oral posteriormente convertido em texto escrito) desençaixaram-se e transformaram-se em um tipo de tecnologia social: o Relatório Final de Avaliação do PQI (que agora pode ser usado sob diversos enfoques, que não necessariamente o avaliativo).

Esse processo de construção textual do documento (com a participação dos atores sociais) tornou-o prestigiado, por causa do reconhecimento difundido da legitimidade das explicações e das justificativas em relação a como as coisas são e como elas são feitas.

O que se retira da análise dos dados é que, por meio do PQI, foi possível dar voz aos sujeitos, aproximar os discursos (Capes e instituições) e, o mais importante, mostrar que é possível reconstruir a linguagem em prol da construção da identidade institucional de um programa e dos atores sociais, pela implantação de práticas discursivas (o texto do Relatório é um exemplo), com vistas à alteração da prática social.

A prática social, aliás, há de mostrar que o PQI, após todo esse engajamento da comunidade acadêmica, não será mais o mesmo. Se ele continua ou não, é uma decisão política. De qualquer modo, os eventos discursivos e a prática discursiva puderam responder aos sistemas por meio de um processo de troca (*input/output*), cujo princípio foi o do respeito à diferença sistêmica (pela confiança) e o do olhar voltado às mudanças e às adaptações pelas quais os sistemas sociais são obrigados a adotar. Afinal, não se pode viver só de riscos, e não avaliar (o PQI) é a assunção do próprio risco.

A conclusão a que se chega, portanto, é a de que o discurso da Capes para a avaliação de programas de pós-graduação reconstrói-se em uma rede social de comunicação pela inserção de práticas discursivas cujos elementos de uma prática social (PQI) passam a ser incorporados no contexto de outra (Capes) e vice-versa. Se esse discurso (da Capes) apareceu (ou aparece)

fragmentado em alguns momentos, era (ou é) porque as pessoas não podem ser interpretadas de forma homogênea, mas heterogênea.

O que esta pesquisou buscou todo o tempo foi reconstruir esse discurso por meio da perspectiva transdisciplinar, por meio da análise de uma cadeia de documentos formadores de um gênero discursivo próprio e constituinte de uma tecnologia textual. Os instrumentais analisados (Relatório e Seminário) foram alicerçados em orientações para a análise discursiva, o que permitiu visualizar mais detalhadamente como o discurso de uma prática social é reconstruído em outra.

Enfim, como em qualquer trabalho de cunho interpretativo, a projeção de um significado possível pode divergir do significado construído pelos sujeitos (pesquisados, leitores entre outros) que constituem o mundo sócio-histórico. Isso é algo ainda a ser dirimido ao longo da história da humanidade. De qualquer modo, esta tese atingiu o objetivo a que se propôs, mas ela não se distancia de um possível conflito de interpretação, que, aliás, é intrínseco ao próprio processo de interpretação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.

ALTHUSSER, L. *For Marx*. Londres: Allen Lane, 1969.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ATKINSON, P. *The ethnographic imagination. Textual constructions of reality*. London; New York: Routledge, 1990.

BALBACHEVSKY, E. *Atores e estratégias institucionais: a profissão acadêmica no Brasil*. Tese de Doutorado em Ciência Política. Universidade de São Paulo, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1988.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAUER, M. W. & GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006a.

BAZERMAN, C., DIONÍSIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. *Gêneros textuais. Tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006b.

BELLONI, I., MAGALHÃES, H. de & SOUZA, L. C. de. *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

BHABHA, Homi K. *The location of culture*. New York: Routledge, 2004.

BLANCAFORT, H. C. & VALLS, A. T. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1999.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

BOURDIEU, P. *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BOURDIEU, P. *The field of cultural production*. Cambridge; Oxford: Polity Press, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010*. Brasília: Capes, 2005.

BRASIL. Capes. *InfoCapes – Boletim Informativo da Capes*. Brasília, Capes, v.10, n. 4, 2002.

BRASIL. Capes. *Legislação e normas da pós-graduação brasileira*. 2. ed. Brasília: Funadesp, 2002.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CALDAS-COULTHARD, C. R. *Texts and practices. Readings in discourse analysis*. London; New York: Routledge, 1996.

CALDAS-COULTHARD, C. R. "From Discourse Analysis to Critical Discourse Analysis: Theoretical Developments". In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, (21), 49-62. São Paulo: Campinas, 1993.

CAMERON, D. *Verbal Hygiene*. London and New York: Routledge, 1995.

CAMERON, D. et al. *Researching language: issues of power and method*. London and New York: Routledge, 1992.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO/USP, 2000.

CASTELLS, M. *A galáxia internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. O fim do milênio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, v. 3.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, v. 1.

COHEN, L. & MANION, L. *Research methods in education*. London: Croom Helm, 1993.

COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

CRABTREE, B. F. & MILLER, L. *Doing qualitative research*. Newbury Park, London: Sage Publications, 1992.

DE MEIS, L. & LETA, J. *O perfil da ciência brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. & colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed / Bookman.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Editora Boitempo; Editora da Unesp, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London and New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001a.

FAIRCLOUGH, N. "A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades". In: *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*, Célia M. Magalhães, (Org.). Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001b.

FAIRCLOUGH, N. & CHOULIARAKI, L. *Discourse in late modernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edinburg: University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London and New York: Longman, 1995a.

FAIRCLOUGH, N. *Media Discourse*. London: Edward Arnold, 1995b.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.

FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. London; New York: Longman, 1992b.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002b.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000b.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1993.

FOWLER, R. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge and Kegan Paul, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991a.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991b.

GODOY, A. S. de M. *O pós-modernismo jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2005.

GODOY, A. S. de M. *Globalização, neoliberalismo e o direito no Brasil*. Londrina: Editora Humanidades, 2004.

GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

GUNTHER, H. & SPAGNOLO, F. "Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores?" In: *Ciência e Cultura*, v. 38, n. 10, p. 1643-1662, 1986.

GUIMARÃES, R. et al. "O perfil dos doutores ativos em pesquisa no Brasil". In: *Parcerias Estratégias*, n. 13, p. 122-150, 2001.

HABERMAS, J. *A inclusão do outro: aspectos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. v. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, J. *The theory of Communicative Action. Reason and Rationalization of Society*. London: Heinemann, 1984.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

IANNI, O. *A sociedade global*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IVANIC, R. "Collaborative research: enriching the contribution on contaminating the data?" In: I. Magalhães & S. Gieve (Eds.). *Power, ethics and validity. Occasional Report*, (6). Lancaster University: Centre for Research in Language Education.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPES, J. L. *Ciência e Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

LOPES, L. P. M. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LUHMANN, N. *A realidade dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2005.

LUHMANN, N. *Introducción a la teoría de sistemas*. México D. F.: Antrhopos, 1996a.

LUHMANN, N. *La ciencia de la sociedad*. México, D. F.: Antrhopos, 1996b.

LUHMANN, N. *Social Systems*. Stanford CA: Stanford University Press, 1995.

LUHMANN, N. *Sociologia do direito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, v. 2.

LUHMANN, N. *Sociologia do direito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983, v. 1.

LUHMANN, N. *Legitimação pelo procedimento*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MAGALHÃES, M. I. S. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora da UnB, 1996.

MAGALHÃES M. I. S. & GIEVE, S. "On empowerment". In: I. Magalhães & S. Gieve (Eds.). *Power, ethics and validity. Occasional Report*, (6), 121-145. Centre for Research in Language Education, Lancaster University.

MARCUSCHI, L. A. "A questão metodológica a análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo". *IV Encontro Nacional de Interação Verbal e Não-Verbal: Metodologias Qualitativas*, Universidade de Brasília, 1999.

MATURANA, H. *Cognição, ciência a vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

McCRACKEN, G. *The long interview*. Newbury Park, London: Sage Publications, 1988.

MENDES, D. T. *Ensaio sobre educação e universidade*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MONTEIRO, C. S. *Teoria da argumentação jurídica e nova retórica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2003.

MOREIRA, C. O. F., HORTALE, V. A. & HARTZ, Z. de A. "Avaliação da pós-graduação: buscando consenso". In: Brasil. Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG*. Brasília: Capes, v. 1, n. 1, julho de 2004, pp. 26-40.

MORIN, Edgar. "Por uma reforma do pensamento". In: Nascimento, E. P. do & Pena-Veja, A. (Orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000a.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo / Brasília: Cortez / Unesco, 2000b.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 2 ed. São Paulo: Triom, 2001.

ORMUNDO, J. da S. *A reconfiguração da linguagem na globalização: investigação da linguagem on-line*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

ORTIZ, R. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ORTIZ, R. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PALATNIK, M. et al. (Orgs.). *A pós-graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Série Linguística. Lisboa: Caminho, 1997.

RESENDE, V. de M. & RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, R. J. "Inserção social". Brasília, Capes, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 set. de 2007.

RICOEUR, P. *Ideologia e utopia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

SANJEK, R. (Ed.). *Fieldnotes: the making of anthropology*. New York: Cornell University Press, 1990.

SCHIFFRIN, D., TANNEN, D. & HAMILTON, H. *Handbook of discourse analysis*. London: Blackwell, 2003.

SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, D. E. G. & VIERA, J. A. (Orgs.) *A análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB, Oficina Editorial, IEL, Plano Editora, 2002.

SWALES, J. M. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: University Press, 2004.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic research settings*. Cambridge: University Press, 1990.

THOMAS, Jim. *Doing critical ethnography*. London and New Delhi: Sage, 1993.

THOMPSON, John. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Ensino superior privado no Brasil*. Brasília: Paralelo 15 – São Paulo, Marco Zero, 2000.

VAN DIJK, T. A. *Ideology. A multidisciplinary study*. London: Sage Publication, 1998.

VAN DIJK, T. A. (Comp.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Gedisa Editorial, v. 1., 1997.

VAN DIJK, T. A. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1995.

VAN DIJK, T. A. *Discourse and society*. London: Sage Publications, 1993.

VAN LEEUWEN, T. “A representação dos actores sociais”. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Ed. Caminho, 1997.

VAN MAANEN, J. *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1998.

VELHO, L. “Formação de doutores no país e no exterior: estratégias alternativas ou complementares?” In: *Revista das Ciências Sociais*, v. 44, n. 33, p. 607-631, 2001.

VELHO, L. “Avaliação acadêmica: a hora e vez do ‘Baixo Clero’”. In: *Ciência e Cultura*, v. 41, n. 10, p. 957-968, 1989.

VELLOSO, J. (Org.). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no País*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003.

VELLOSO, J. (Org.). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no País*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002a.

VIEIRA, J. A. et. al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, J. A. "A identidade da mulher na modernidade". In: *D.E.L.T.A*, 21: Especial, 2005.

VIEIRA, J. A. "O Discurso Mercantilista do Ensino Brasileiro". Trabalho apresentado na *International Conference on Critical Discourse Analysis*, em maio de 2004, em Valencia, Espanha.

VIEIRA, J. A. "O texto e a construção da identidade". *Linguagem e Sociedade*, nº 2, 1996.

WARAT, L. A. *Introdução geral ao direito. Interpretação da lei: temas para uma reformulação*. Porto Alegre: Sérgio Frabris Editor, v. 1, 1994.

WODAK, R. & CHILTON, P. (Ed.). *A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology and interdisciplinarity*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2005.

WODAK, R. et al. *The discursive construction of nacional identity*. Edinburg: University Press, 2000.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. *Identity and difference*. London: Sage Publications, 1997.

WORTHEN, B. R., SANDERS, J.R & FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YIN, K. Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. São Paulo: Bookman Companhia Ed., 2005.

ANEXOS

ANEXO 1
CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

PREÂMBULO

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas e não-acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber, o que torna impossível uma visão global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual da nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica apavorante da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais cumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas conseqüências, no plano individual e social, são incalculáveis;

Considerando que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre os que os possuem e os que deles estão desprovidos, gerando assim uma desigualdade crescente no seio dos povos e entre as nações do nosso planeta;

Considerando, ao mesmo tempo, que todos os desafios enunciados têm sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário dos saberes pode conduzir, a longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos homínídeos à espécie humana;

Considerando os aspectos acima, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento da Arrábida, Portugal, 2 a 7 de novembro de 1994) adotam a presente Carta, entendida como um conjunto de princípios

fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário dessa Carta faz consigo mesmo, livre de qualquer espécie de pressão jurídica ou institucional.

Artigo 1

Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo no meio de estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Artigo 4

A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta a um novo olhar sobre a relatividade das noções de "definição" e de "objetividade". O formalismo excessivo, a rigidez das definições e a absolutização da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento.

Artigo 5

A visão transdisciplinar é completamente aberta, pois, ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Artigo 6

Em relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Leva em consideração, simultaneamente, as concepções do tempo e da história. A transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transistórico.

Artigo 7

A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência.

Artigo 8

A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade; mas com o título de habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento, pelo direito internacional, dessa dupla condição - pertencer a uma nação e à Terra - constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

Artigo 9

A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, às religiões e temas afins, num espírito transdisciplinar.

Artigo 10

Inexiste laço cultural privilegiado a partir do qual se possam julgar as outras culturas. O enfoque transdisciplinar é, ele próprio, transcultural.

Artigo 11

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Artigo 12

A elaboração de uma economia transdisciplinar é fundamentada no postulado segundo o qual a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Artigo 13

A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que rejeite o diálogo e a discussão, qualquer que seja a sua origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, fundamentada no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.

Artigo 14

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar. O rigor da argumentação que leva em conta todos os dados é o agente protetor contra todos os possíveis desvios. A abertura pressupõe a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito a idéias e verdades diferentes das nossas.

ARTIGO FINAL

A presente Carta da Transdisciplinaridade está sendo adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, não se reclamando a nenhuma outra autoridade a não ser a da sua obra e da sua atividade. Segundo os procedimentos que serão definidos em acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, a Carta está aberta à assinatura de todo ser humano interessado em medidas progressivas de ordem nacional, internacional e transnacional, para aplicação dos seus artigos nas suas vidas.

Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994

Comitê de Redação

Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DO
PQI

Orientações:

Caro pesquisador, o presente questionário tem como finalidade o levantamento de dados que permitam a avaliação do PQI – Programa de Qualificação Institucional da CAPES, com vistas à possibilidade de uma reedição do Programa.

A sua resposta sincera deve subsidiar o aperfeiçoamento das políticas da CAPES, basta que você registre a categoria (bolsista, pesquisador ou técnico na execução do convênio) e a IES à qual pertence, **respondendo somente as questões que lhe são pertinentes**. Se possível **marque mais de uma alternativa** em diferentes questões. Sua identidade será preservada.

Muito obrigado!

IDENTIFICAÇÃO**Categoria:**

- bolsista de missão de estudo (mestrado).
- bolsista de missão de estudo (doutorado).
- pesquisador cadastrado em equipe de origem.
- pesquisador cadastrado em equipe cooperante.
- coordenador de equipe de origem.
- coordenador de equipe cooperante.
- membro da equipe da pró-reitoria de equipe de origem.
- técnico do setor financeiro da instituição de origem.
- membro da equipe da pró-reitoria de equipe cooperante.
- técnico do setor financeiro da instituição cooperante.

Instituição:**Sigla****Área do PQI****FINALIDADES E REGULAMENTAÇÃO**

Objetivo (formar mestres e doutores / formar grupos de pesquisa / fomentar a pesquisa)

1. Você considera o PQI:

- uma política de fomento à qualificação docente.
- uma política de fomento à pesquisa.
- uma política de fomento à pesquisa e à qualificação docente.
- uma política de redução de gastos públicos.
- mais outro programa da CAPES.

2. A necessidade de articulação entre instituição de origem e instituição(ões) cooperante(s) na elaboração do projeto PQI foi:

- facilitado, pois já tínhamos algumas articulações.
- facilitado, pois favoreceu que estabelecêssemos novos contatos.
- dificultado, pois precisamos construir essas articulações.
- dificultado, pois quase não conseguimos definir a cooperante.

3. A articulação, no mesmo programa, de ações de qualificação docente e de consolidação dos grupos de pesquisa:

- é positiva para a qualificação docente.
- é negativa para a qualificação docente.
- é positiva para a consolidação da pesquisa.
- é negativa para a consolidação da pesquisa.
- não tem correlação.

4. A transferência do planejamento e da gestão das missões de estudo e de trabalho da pró-reitoria para as unidades:

- transferiu responsabilidades.
- valorizou os projetos das unidades.
- permitiu a integração entre a unidade e a pró-reitoria.
- não tenho elementos para responder.

5. Quando da construção da proposta, a regulamentação do programa PQI foi:

- fácil de ser seguida.
- difícil de ser seguida.
- impossível de ser seguida.

6. Quem participou da elaboração da proposta do PQI:

- foi induzida pela pró-reitoria.
- a direção da unidade.
- alguns pesquisadores da unidade.
- o colegiado da unidade.
- a equipe responsável pela elaboração.

7. Considerando o PICDT, o PQI apresenta:

- mais vantagens que desvantagens.
- mais desvantagens que vantagens.
- não há diferenças fundamentais.
- não tenho elementos para responder.

8. Considerando o PROCAD, o PQI apresenta:

- mais vantagens que desvantagens.
- mais desvantagens que vantagens.
- não há diferenças fundamentais.
- não tenho elementos para responder.

9. Considerando as regulamentações do Programa, você avalia que:

- as normas apresentadas foram claras e não deixaram dúvidas sobre a operacionalização do programa.
- a regulamentação levantou muitas dúvidas entre os bolsistas, coordenadores, equipes, pró-reitorias e a CAPES, o que dificultou a operacionalização do Programa.
- a regulamentação não previu diversas situações que foram ocorrendo a partir do desenvolvimento do Programa.
- a regulamentação foi imprecisa, o que criou muitos problemas para a boa execução do Programa.

GESTÃO

Rigidez / flexibilidade (relacionado às missões das equipes do plano original)

10. Com relação à execução das **missões de estudos** (mestrado e doutorado) previstas no projeto verifica-se que:

- mais de 90% das bolsas previstas foram utilizadas, conforme o que estava inicialmente programado.
- mais que 50% das bolsas previstas foram utilizadas, conforme o que estava inicialmente programado.
- menos que 50% das bolsas previstas foram utilizadas, conforme o que estava inicialmente programado.
- menos de 10% das bolsas previstas foram utilizadas.

11. Durante a execução das **missões de estudos** (mestrado e doutorado) houve substituições de bolsistas em:

- () mais que 50%.
- () menos que 50%.
- () não houve substituição.

12. Durante a execução das **missões de trabalho** houve substituições/inclusões de membros das equipes origem/cooperante?

- () Mais que 50%.
- () Menos que 50%.
- () Não houve.

13. Com relação à execução das **missões de trabalho** da universidade de origem para a(s) cooperante(s), verificou-se que foi(ram) realizada(s):

- () quase todas
- () mais que 50%.
- () menos que 50% .
- () quase nenhuma.

14. Com relação à execução das **missões de trabalho** da(s) universidade(s) cooperante(s) para a instituição de origem, verificou-se que foi(ram) realizada(s):

- () quase todas.
- () mais que 50%.
- () menos que 50%.
- () quase nenhuma.

15. Considerando o encaminhamento **das missões de estudo** (mestrado e doutorado) **e de trabalho** previstas, as diferenças regimentais das instituições conveniadas:

- () atrapalharam muito.
- () colocaram dificuldades superáveis.
- () não atrapalharam.

16. Caso tenha ocorrido mudanças nas **missões de estudo** (mestrado e doutorado) **e de trabalho** previstas, você considera que a CAPES:

- () colocou mais dificuldades que o necessário.
- () fez as exigências necessárias.
- () não colocou dificuldades.

17. O tempo destinado às missões de trabalho de curta duração:

- () é pouco.
- () é suficiente.
- () é longo.

Rotina do Programa

18. Quem você acha que **não conhece** bem as regras do PQI?

- () O coordenador da instituição de origem.
- () O coordenador da(s) instituição(ões) cooperante(s).
- () O bolsista (missão de estudo).
- () O pesquisador (missão de trabalho).
- () A pró-reitoria.
- () O setor financeiro da IES.

19. Quem tem mais **dificuldades de executar** o que lhe cabe segundo as regras do PQI?

- () A pró-reitoria.
- () O coordenador da instituição de origem, que não tempo para gestão do programa.

- O coordenador da instituição cooperante, que não tempo para gestão do programa.
- O bolsista (mestrado e doutorado), que tem várias atribuições.
- O pesquisador (missão de trabalho).

20. você verifica dificuldades de comunicação com:

- a CAPES.
- a pró-reitoria.
- a coordenação da instituição de origem.
- a coordenação na instituição cooperante.
- o(s) bolsista(s).
- o setor financeiro da IES.

21. Você diria que a relação entre a(s) instituição(ões) cooperante(s) e a instituição de origem é de:

- troca de experiências mútuas.
- transferência de experiências da(s) cooperante(s) à origem.
- distanciamento.
- conflituosa.

Acompanhamento

22. Os **bolsistas** (mestrandos e doutorandos) encaminham algum tipo de relatório à sua instituição de origem?

- Sim, semestralmente.
- Sim, anualmente
- Não.
- Não tenho elementos para responder.

23. O formulário do **Relatório de Atividades Anual** da instituição de origem disponibilizado permite que se registre as atividades previstas e executadas?

- Sim.
- Não.
- Em parte.

24. Quanto ao acompanhamento das missões de estudo (mestrado e doutorado) e de trabalho, você considera que a **CAPES**:

- faz um acompanhamento efetivo.
- faz um acompanhamento distante.
- exerce um controle excessivo.

25. Quanto ao acompanhamento das missões de estudo (mestrado e doutorado) e de trabalho, você considera que a **instituição de origem**:

- faz um acompanhamento efetivo.
- faz um acompanhamento distante.
- exerce um controle excessivo.

26. Quanto ao acompanhamento das missões de estudo (mestrado e doutorado) e de trabalho, você considera que a(s) **instituição(ões) cooperante(s)**:

- faz(em) um acompanhamento efetivo.
- faz(em) um acompanhamento distante.
- exerce(m) um controle excessivo.

Financiamento (clareza no uso de recursos)

27. Quem planeja e acompanha o uso dos recursos do PQI que chegam a sua instituição?

- O setor financeiro da IES.

-) A pró-reitoria.
-) A direção da unidade.
-) O colegiado da unidade.
-) A coordenação e os bolsistas do convênio .

28. Em relação ao uso dos recursos disponibilizados pela CAPES, você:

-) não tem dúvidas de como utilizá-lo.
-) tem algumas dúvidas sobre como utilizá-los.
-) nunca sabe como utilizá-los.

29. As maiores dificuldades para a boa utilização dos recursos devem-se:

-) à CAPES.
-) à pró-reitoria.
-) ao departamento financeiro da IES.
-) à coordenação local do convênio.

30. Considerando a utilização das verbas de custeio pelas instituições de origem e cooperante(s), você considera que ela tem sido utilizada para fomentar **atividades de pesquisa de bolsistas e de pesquisadores?**

-) Sim.
-) Não.
-) Parcialmente.
-) Não tenho elementos para responder.

31. Considerando o projeto original proposto à CAPES e o formato em execução, no tocante à utilização dos recursos, você considera que existe:

-) uma grande distância.
-) uma regular distância.
-) um pequeno distanciamento.

32. Dos recursos liberados anualmente para a instituição, foram utilizados:

-) quase tudo.
-) mais de 50%.
-) menos de 50%.
-) quase nada.
-) não tenho elementos para responder.

33. A utilização dos recursos na **IES de origem** é realizada de forma ágil?

-) Sim.
-) Não.
-) Em parte.
-) Não tenho elementos para responder.

34. A utilização dos recursos na **IES cooperante** é realizada de forma ágil?

-) Sim.
-) Não.
-) Em parte.
-) Não tenho elementos para responder.

35. O repasse dos recursos por parte da IES de origem para a(s) cooperante(s) é realizado de forma ágil?

-) Sim.

- Não.
- Em parte.
- Não tenho elementos para responder.

36. Considerando os recursos de capital, julga-o imprescindível para o desenvolvimento do programa?

- Sim.
- Não.
- Não tenho elementos para responder.

37. Quanto à prestação de contas exigida pela CAPES, você considera que ela é uma tarefa:

- simples.
- razoável.
- complexa.
- não tenho elementos para responder.

Produtos e resultados

38. Até o momento quantos bolsistas de mestrado e doutorado já defenderam suas dissertações/teses?

- Quase todos.
- Menos que 50%.
- Mais que 50%.
- Não tenho elementos para responder.

39. Considerando os **bolsistas (mestrado e doutorado)** que ainda não defenderam suas teses e dissertações, é possível inferir que:

- todos devem defender no prazo.
- alguns podem prorrogar o prazo, mas defenderão.
- há indícios de que alguns não defenderão.
- não tenho elementos para responder.

40. Considerando as produções acadêmicas dos **bolsistas (mestrado e doutorado)** ou egressos do PQI, a **média anual de publicação** em periódicos, capítulos de livro e trabalhos completos em eventos científicos é:

- zero.
- entre 1 e 2.
- entre 3 e 5.
- entre 6 e 8.
- mais de 9.
- não tenho elementos para responder.

41. Considerando a participação dos **bolsistas (mestrado e doutorado)** do PQI em eventos científicos, você considera que a média anual dessa participação é:

- zero.
- entre 1 e 2.
- entre 3 e 5.
- entre 6 e 8.
- mais de 9.
- não tenho elementos para responder.

42. Considerando a integração dos **bolsistas (mestrado e doutorado)** ou egressos do PQI a grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, você considera que:

- quase todos estão integrando esses grupos de pesquisa.
- há uma razoável participação nesses grupos de pesquisa.

- poucos estão integrando esses grupos de pesquisa.
- não tenho elementos para responder.

43. Os **bolsistas (mestrado e doutorado)** ou egressos do PQI têm perspectiva de ingresso, ou ingressaram, no(s) programa(s) de pós-graduação?

- Sim, alguns já ingressaram ou estão em processo de ingresso.
- Sim, mas ainda deve demorar um pouco.
- Não, eles não têm o perfil do Programa.
- Não tenho elementos para responder.

44. Você consegue identificar elementos que lhes permita afirmar que o PQI está fortalecendo o projeto de pós-graduação de sua unidade?

- Sim, há uma relação direta e imediata de fortalecimento da pós-graduação de minha unidade pelas ações do PQI.
- Sim, mas esses efeitos devem ser mais visíveis em médio prazo.
- Sim, mas esses efeitos devem ser mais visíveis a longo prazo.
- Não há uma relação direta de fortalecimento da pós-graduação de minha unidade pelas ações do PQI.
- Não tenho elementos para responder.

45. Os **bolsistas (mestrado e doutorado)** ou egressos do PQI estão desenvolvendo novos projetos de pesquisa após o retorno à instituição?

- Quase todos.
- Mais de 50%.
- Menos de 50%.
- Quase nenhum.
- Não se aplica (servidor técnico-administrativo).

46. Os **bolsistas (mestrado e doutorado)** ou egressos do PQI estão desenvolvendo atividades de orientação na:

- graduação.
- iniciação científica.
- especialização.
- mestrado.
- doutorado.
- não se aplica (servidor técnico-administrativo).

47. Os **bolsistas (mestrado e doutorado)** ou egressos do PQI estão desenvolvendo atividades de ensino na:

- graduação.
- especialização.
- mestrado.
- doutorado.
- não se aplica (servidor técnico-administrativo).

48. Considerando as publicações produzidas pelos bolsistas e pelos pesquisadores do Programa, você considera que a maioria:

- tem muita correspondência com as linhas de pesquisa do projeto PQI.
- tem regular correspondência com as linhas de pesquisa do projeto PQI.
- tem pouca correspondência com as linhas de pesquisa do projeto PQI.
- não tenho elementos para responder.

49. O PQI estabelecido contribuiu para a realização/organização de eventos científicos (seminários, minicursos, jornada, etc) entre:

- 0 e 3.

- 4 e 6.
- 7 e 9.
- mais de 10.
- não tenho elementos para responder.

50. Os pesquisadores da instituição de origem:

- formaram grupos de pesquisa, cadastrados no CNPq, em conjunto com os pesquisadores da(s) instituição(ões) cooperante(s).
- têm desenvolvido regularmente atividades em colaboração com pesquisadores da(s) instituição(ões) cooperante(s).
- já desenvolveram ações pontuais conjuntas com os pesquisadores da(s) instituição(ões) cooperante(s).
- não desenvolvem ações conjuntas com os pesquisadores da(s) instituição(ões) cooperante(s).
- não tenho elementos para responder.

51. Identifique, entre as atividades listadas abaixo, quais as que a sua instituição já realizou com a participação dos pesquisadores da(s) instituição(ões) cooperante(s):

- ensino na pós-graduação;
- orientação na pós-graduação;
- co-orientação na pós-graduação;
- atividades de pesquisa;
- banca(s) de qualificação de mestrado / doutorado;
- banca(s) de defesa de mestrado / doutorado;
- publicação de artigo(s) em periódico;
- publicação de livro;
- participação em grupo de pesquisa cadastrado no CNPq;
- organização de evento científico;
- cursos de curta duração;
- reuniões entre pesquisadores;
- participação em comitês editoriais;
- apresentação de novos projetos conjuntos;
- outro:.....;
- outro:.....;
- outro:.....;

Utilize o espaço abaixo para apontar **aspectos positivos ou negativos** do PQI não contempladas neste questionário ou para fazer sugestões a uma possível reedição do PQI:

.....

.....

.....

.....

ANEXO 3
SEMINÁRIO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO PQI –
TRANSCRIÇÃO – 1º DIA

BRASÍLIA/DF, 19 DE JUNHO DE 2006.

REUNIÃO DA CAPES

Prof. JEOVÁ PARENTE: A instituição que quer trocar, quer inferir um novo conceito, só que é um prazo do projeto, e às vezes num prazo que nós temos até o final do projeto indicado por três editais, não dá para vocês qualificarem um outro, conferir para qualificar um outro projeto. Então, haja qualquer tipo de substituição por trás do projeto. Cumprir as normas estabelecidas pelo PCI, em comparação com a prestação de contas. Quais são as modalidades de apoio? Comissões de estudo e missões de trabalho. Nestas missões nós podemos pagar o quê? Bolsa de mestrado e doutorado, quando os docentes tiveram IES diferente. Diárias para missões de trabalho de curta duração e bolsa para missão de trabalho de média duração. E área, isso, se não me engano, estava no edital, isso acredito que não tenha havido problema. Passagens áreas ou despesa de locomoção para despesas de estudo e de trabalho. Este foi um item que nos trouxe alguns problemas no início do programa, recursos de custeio para equipes, para equipe da IES de origem até do montante de dois mil reais que o docente tem com a IES. Sendo que neste momento vai ter custeio, e custeio é cooperante. Pública até o montante anual de cinco mil reais por docente técnico em formação durante os estudos e taxas escolares no caso de instituições particulares. Esse foi um ponto um pouco complicado, porque, e até trouxe um certo Q do programa, porque nós estávamos trabalhando com alguns entes. Ente federal e entes estaduais e, por outro lado, instituição cooperante federal, como também as particulares. Cada uma tem sua forma de trabalho, tem sua legislação a ser seguida. E se pensou dessa forma a fim de que aquela instituição cooperante que vá trabalhar e que é importante o papel dela, ela teria que ter algum tipo de incentivo, nem que fosse cinco mil reais, nem que fosse isso, só que dada a especificidade de cada instituição nós tivemos alguns probleminhas de como repassar estes recursos. O primeiro ano eu acredito que até algumas instituições não chegaram a receber, por problemas eminentemente burocráticas. Eu estava na auditoria e me lembro que tive que interceder e tratar uma forma de como repassar os recursos para as cooperantes. Acho que este foi um primeiro programa que nós tivemos no programa, e que demos uma resolução, não sei se foi a melhor resolução, mas foi resolvido este problema. E repasse está na prestação de contas, se passo isso para uma instituição e esta instituição tem que passar a primeira parcela, ela passa para convênios, e mesmo passando para convênios isso tem que fazer parte de prestação normal, e trouxe aí momento um pouco dificultador. E num valor muito pequeno, enfim, deveríamos ter outra forma de resolver estes problemas, e espero que com o diagnóstico que nós tenhamos dessa avaliação possamos dar um indicativo de como melhorar esta questão. O que não pode ser financiado? Aos

professores de missões de trabalho não será permitido pagamento a título de pró labore, consultoria, gratificações, é exigência da lei de diretrizes orçamentárias todo ano quando é editada, ela vem com este texto que é colocado e nos proíbe. Ao professor contemplado com bolsa não será permitido pagamento educacionais de qualquer tipo com a finalidade de prestar curso, bem como participar de banca examinadora, para fazer com que seja específico para o programa. Não terão: nenhum pagamento terá também para longa duração, bem como para ao docente, que é normal, e ainda pagamento sobre qualquer espécie do projeto, não será, autorizada despesa com recursos de capital, o que é isso? Por que o capital ele requer ao mesmo tempo do projeto que está no edital. Segundo, um projeto de capital apresentado, e que tem que ser avaliado, e terceiro, recursos orçamentários para isso. E recursos orçamentários de capital da Capes, eles representam 2% do nosso orçamento para todos os programas, então, falar em recurso de capital na Capes, este é um recurso caro, e é um recurso que é muito complicado em conseguir junto aos órgãos de orçamento de Governo Federal. Mas não quer dizer com isso que nós não vamos cumprir o que está no edital, lembrando que o edital diz que poderá receber cursos, mas depende de nossa disponibilidade orçamentária para tal. Nós optamos por este ano, alguns projetos, e assim que aprovados estaremos encaminhando estes recursos de capital, mas tem que ser específico, por isso que colocamos aqui, os recursos que foram repassados, mas em custeio, até hoje somente se falou em custeio, ninguém recebeu gratificação. E às vezes, algumas instituições ou alguns professores faz o gasto, aí somos obrigados a manter o dinheiro, o que não foi dinheiro para capital. Acompanhamento do projeto está no edital, e ele é claro que compõe inicialmente na análise de relatório de atividade anual, e como grande número não encaminhou, ficamos dessa forma sem um acompanhamento. Daí a importância da avaliação do programa. Então, ficamos sem acompanhamento, nós tivemos aquele limite, aquele tumulto quanto aquele recurso que seriam repassados, e é um projeto que de certa forma investe determinados recursos, e se você olhar o PICDT e olhar o PQI, à vistas grossas vai dizer que o PQI é mais caro, mas tem mais resultados. Então, houve necessidade de se fazer o quê? Avaliar, e esta é a função de vocês aqui, nós temos que avaliar o programa para que possamos dar continuidade ao programa e mostrar a importância do acompanhamento, não somente acompanhamento, por meio deste relatório, como ver também acompanhamento de vocês aos bolsistas que estão em termos de capacitação que é muito importante. Prestação de contas é algo constitucional, não dá para a gente não... qualquer um que receba dinheiro público tem que prestar contas e na prestação de contas também faz parte do relatório de acompanhamento. Então, muitos mandaram relatório de acompanhamento na prestação de contas, e lembro que no início nós entendemos que atendia, mas creio que este relatório tem que ser melhorado, não adianta termos um relatório que só venham informações, temos

que ver que tipo de informações temos que ter. E talvez até ter um relatório que atenda a este ponto, de acompanhamento do projeto, e este ponto de prestação de contas também. Então, para evitar que se tenha dois instrumentos num só; um só instrumento que tenha condições de ter, digamos, um retrato da situação do programa. Da seleção de bolsas, pelo que eu pude observar nos relatórios, nós vemos que a região nordeste foi a que mais levou em termos de bolsas, seguido da Região Sul, num total de 477 bolsas ao longo do programa, um investimento de 26,7 milhões ao longo de 2002 para 2005, lembrando que em 2002 ele começou apenas como auxílio-pesquisador, não teve aquele auxílio-custeio, creio que tem até recurso de bolsa, mas efetivamente foi até final de 2002, então, no primeiro ano tivemos ele como auxílio ao pesquisador, e ano seguinte com um convênio com instituições aí ao longo do período. E parece que tivemos um probleminha com auxílio ao pesquisador no início, mas criamos um programa que, em termos orçamentários, ele vem competindo com outros programas da Capes, e lembra que eram praticamente os mesmos números de projetos ao longo do período. Mas, olha o tempo em termos de gasto, vamos somar 2003, vamos ter 3,6 milhões, mas de repente você passa para nove milhões ou para dez milhões. Então, é um programa que você tem previsões de missões de estudo, missões de trabalho, e em termos orçamentários ele nos traz alguns problemas, porque não dá para você prever isso, estas despesas no primeiro período do programa, não dá, então, daí a importância de que a cada ano a gente solicite a vocês o preenchimento de um planejamento orçamentário da IES, a fim de que a gente possa guardar o recurso orçamentário necessário para o exercício. Isso foi feito ao longo do período, para este ano, se não me engano está muito próximo, acho que foi em 10,8 milhões para este ano, dependendo daquilo que vocês encaminharam e de quem mandou. Então é muito importante responder as nossas solicitações ao tempo e a hora. Principalmente a questão orçamentária. Eu tive alguns projetos que recebi o documento só em abril, como é que eu vou ter estes documentos em abril e pedir orçamento para o ano de 2006? Este é ponto crucial que acho que todos temos que ficar atentos, inclusive, se nós pudéssemos antecipar isso, Íris, para ainda em 2006 sabermos quanto vamos gastar em 2007, quantas missões de estudo, quantas missões de trabalho, o que isso vai significar em termos orçamentários, é muito importante para que a gente possa defender a questão orçamentária. O PQI, para quem é de uma instituição federal, ele tem uma novidade, a partir de março. A novidade é que nós vamos cancelar aqueles convênios, e o repasse vai ser por meio de antecipação orçamentária, o que nos traz algumas vantagens e desvantagens, a vantagem é que é negativo, não há necessidade da famosa prestação das contas colocadas aqui. O que é isso? Porque é um mesmo, recursos federais, nós temos um intuito de inscrição é: só que isso trouxe uma desvantagem, antes nós tínhamos os projetos carimbados, e veio para cada projeto, por isso que houve a modificação aqui em termos orçamentários para convênios. Só que agora

os projetos vão ser colocados numa mesma fonte de recursos, ou seja, tudo no mesmo lugar, e aí pode ter alguma confusão na instituição. A importância de se ter uma boa conversação dos recursos, devolver o pedido à diretoria responsável, e o acompanhamento de todo efeito que está vindo para instituição federais. Se bem que a cada liberação que nós fazemos os técnicos da Profa. Íris são encaminhados e dito: mandamos esperar o orçamento. O financeiro, que ali tem que separar das federais, dependerá de como vai ser empenhados e liquidados, então, tem que ter uma atitude junto às instituições a fim de que estes recursos sejam identificados logo e sejam implementados logo. Porque recursos federais, ele tem um guardline, que não foi empenhado até uma data de dezembro de 2006, porque está no decreto, está na Portaria dizendo que só pode empenhar até dia X, na nossa Portaria nós decidimos que até dia oito de dezembro tem que estar tudo empenhado, então, tem que ter este acompanhamento também. Então, em linhas gerais, o que eu pude falar aqui sobre o programa em si foi isso, acho que vocês conhecem os problemas que vocês enfrentaram ao longo deste período, não só problemas burocráticos, problemas orçamentários e financeiros, mas também problemas de acompanhamento acadêmico, e estes problemas que foram enfrentados, eles vão nos trazer algumas lições, estas lições serão muito importantes para que nós possamos desempenhar um outro programa. Desenhar um programa de uma forma mais clara e não nos traga os problemas que nós enfrentamos ao longo do período. Quando digo nós, somos todos, na Capes nós tivemos alguns problemas no início, primeiro auxílio, depois passado pelo convênio, e ter aqui a informação a tempo e a hora, problemas até estruturais em termos de pagamento de bolsas, de suplementar, então, resolvendo isso paulatinamente. Agora, a maior importância é nós podermos avaliar o programa, e pelo que eu tenho visto até agora, ele é um programa que tem resultados muito importantes e muito mais quantitativos do que nós possamos imaginar, com esta intenção que vem do início do programa de uma forma muito astuta, vamos dizer, mas tenho absoluta convicção de que com a participação de vocês neste processo de avaliação, nós teremos condições de ter um documento mais fidedigno e que possamos apresentar aos nossos conselhos, aos dirigentes, à comunidade como um todo o que foi feito com o PQI, quais foram os grandes resultados que nós temos, e o que pode ser feito no PQI. Obrigado.

PROFA. LINDETE AMORIM: Eu gostaria se alguém se tivesse alguma questão, que deixemos para o final do dia, onde o Prof. Jeová estará presente para responder as questões e onde teremos mais tempo. Então, vamos agora passar para o professor Ronaldo, que vai fazer apresentação do relatório.

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Bom dia a todos. BOM, eu sou da Universidade Federal do Pará, eu sou como parte de vocês coordenador de um PQI, coordenador de uma equipe de origem, que está consolidada, e conforme nossa proposta avaliação, toda ela tem algum

envolvimento seja como instituto de origem, seja como coordenador da equipe e como membro da pró-reitoria, e vem a partir das experiências diferenciadas que estes novos teriam para poder fazer esta avaliação. Como a professora Lindete falou, estes dados são dados preliminares e como a gente poderia trazer estes dados, preferimos apresentar estes dados, mas a gente quer explorar como é que são estes dados. Basicamente estes dados são apresentados, são dados referentes de um dado daqueles questionários, mas que alguns deles foram, digamos assim, cruzados, às vezes, confrontou com alguns dados, pelas questões abertas que foram colocadas, inclusive, com diferentes questões, que acabou gerando questionamentos da nossa parte e também relatórios que foram apresentados normalmente, e não só daqueles que já tínhamos, mas temos que verificar esta informação. Para estes resultados, a gente teve um encontro com coordenadores de equipe de origem, e com cooperantes, então, tivemos determinadas questões com o questionário e que a gente procurou fazer um filtro, e completar o que inviabilizaria a um e a outro, viabilizaria de forma que estivemos coletando. Então, entendemos que estes dados foram uma primeira apresentação e gente quer verificar com vocês, com a experiência de vocês corrobore com estes dados que a gente está apresentando. Gostaríamos de fazer, professora Lindete já tocou, gostaria de reportar que nós procuramos avaliar os pequenos projetos, com finalidades, a gestão de acompanhamento e resultados do produto alcançados, fora estes quadros que a gente procurou considerar na nossa avaliação. Necessidades básicas fomos questionados nos relatórios, questões abertas e este seminário também deve servir de subsídio para que possamos ter uma continuidade. Então, bom, é porque a gente arrumou algumas coisas, a gente foi arrumando, o Rogério aqui em Brasília, eu em Belém, então a gente vai pedir para que vocês peguem estes materiais, mas antes deixe eu colocar mais uma coisa: o questionário era um documento muito grande, nós selecionamos aquilo que nos chamou mais atenção, outros dados vão aparecer no relatório final que vem trabalhar todo o conjunto de dados. A gente procurou destacar aquilo que me chamou atenção e aquilo que poderia revelar isso que a gente buscava. Este acompanhamento, esta avaliação destas quatro dimensões do PQI. Bom, no primeiro slide, na primeira folha, traz, na verdade, não até categoria dos PQI, mas daqueles que responderam os instrumentos, e daí aquele nosso cuidado de determinado tipo de questão, a gente vai fazer filtro, porque quase metade daqueles que responderam as questões foram os bolsistas, mestrandos e doutorandos, ou seja, tem algumas das questões colocadas no questionário que se remete à burocracia administração do PQI, que talvez não tivessem elementos, então, este tipo de questão a gente procurou fazer um filtro. Eu vou passar para a segunda folha, onde a gente, considerando as finalidades do PQI, a gente procurou perguntar em relação a esta articulação no mesmo programa de ações de qualificação de docentes e consolidação dos grupos de pesquisa. À primeira vista nos parece que tem sido

muito bem aceita esta articulação das atividades de formação, de qualificação docente, e de consolidação de grupos de pesquisa, que esta é uma das grandes novidades do PQI, é uma política que busca articular a consolidação dos grupos de pesquisa junto com a qualificação dos docentes das instituições. A outra transparência eu peço um cuidado de vocês quando a gente faz uma comparação em relação ao PICDT, porque a gente lembra que não fez avaliação do PICDT que não está em cheque, foi apenas a título de comparação, porque senão a gente entra em discussão e não estamos avaliando o PICDT, mas a gente fez a mesma questão, inclusive, em relação ao Procade, a gente desconsiderou em relação ao Procade, porque a grande maioria desconhece o Procade, e a grande maioria das pessoas que responderam o instrumento desconheciam, e em relação ao PICDT a gente pode observar que há uma avaliação extremamente positiva no PQI. A gente até esperava, a expectativa nossa não seria tão grande em relação a esta aceitação do PQI, considerando o PICDT, porque também toda vez que a gente fala em PQI, parece que o PICDT está sempre em cheque, ou ele está sempre colocado em questão. E esta é uma coisa que acho que merece a nossa discussão nos momentos em que a gente for nos debater aqui neste evento. Em relação às execuções das missões de estudo, que é uma coisa que nos interessa, em ver se o PQI está acontecendo como havia Procade, havia uma preocupação muito grande da Capes quando me chamou, era de: Olha, a Capes destina recursos para missões de curta e missões de trabalho de estudo, estas missões estão acontecendo? Considerando as respostas dos questionários e os dados dos relatórios também, a gente verifica que a grande maioria das missões de estudo estão acontecendo, assim como as missões de trabalho tanto da Universidade de origem para as cooperantes, quanto das cooperantes para de origem, só que aí eu já estou trabalhando com três lados, tanto os relatórios apresentados pelas instituições, quanto aquelas questões abertas, revelam a dificuldade de que as missões de trabalho de média duração aconteçam das instituições cooperantes para as instituições de origem. Aliás, eu vou antecipar uma observação que a gente tem, um dado que temos percebido. Nos pareceu que o PQI interessa muito mais às instituições de origem, do que às instituições cooperantes, desde o volume de respostas, desde o reconhecimento da burocracia do programa, ou seja, as diferentes tipos de resposta, tipos de resposta revelavam que o PQI tem interessado muito mais às instituições de origem, em relação as instituições, as missões de trabalho de média duração, a gente tem pouquíssimas coisas a acontecendo.

> Parece, mas a gente vai ver que 10% dos cooperandos respondeu em relação a origem. Este é um dado que parece que os cooperantes, pela resposta (...) em relação à origem, eu achava que a origem ia responder muito mais que as cooperantes.

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Agora também tem o número, aí tem a ver, talvez porque o número de instituições de origem é menor do que das instituições cooperantes. É porque,

está correto. Mas aí a gente tem que fazer o destaque também, porque as instituições de origem poderiam fazer convênios com várias, tem instituições de origem que têm convênios com três instituições, que é o meu caso, então, por isso o número de instituições de origem é maior. Aí quando tem alguns dados que a gente observa “quem conhece mais o programa?”, aí geralmente a instituição de origem conhece mais que a cooperante, aí tem uma série de outras informações que nos diz: as instituições de origem estão muito mais por dentro, dominando muito mais, se interessando mais do que as instituições cooperantes.

> (inaudível).

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Na verdade, talvez fosse interessante que a gente já tivesse com números absolutos também apresentando aqui para dar uma dimensão melhor das respostas. Mas vamos, a idéia aqui é uma apresentação assim, mas sintam-se à vontade para a gente conversar, de vocês me interromperem, da minha parte não tem nenhum problema, desde que a gente não inviabilize a continuidade da programação. Em relação ao tempo destinado às relações de trabalho de curta duração, a grande maioria achou suficiente, em relação a isso houve até uma série, no ano, no decorrer do programa aconteceram uma série de discussões porque o tempo inicialmente previsto era, existia um mínimo de quinze dias, quinze dias no mínimo, e depois foi flexibilizado, e imagino que estas respostas tenham a ver com esta flexibilização, já que tenha ocorrido depois da flexibilização feita pela Capes. Aí você vê aquela questão que a gente falava, quem é que você acha que não conhece bem as regras dos PQI? Olha, tanto no questionário, quanto nas respostas abertas, havia uma grande crítica ao setor financeiro das IES, no geral as pessoas dizem que tem complicado na gestão do PQI, um dos pontos de complicação é o setor financeiro das IES que tem dificuldade de fazer a gestão. E aquilo que ele falou, quem é que você acha, quem não conhece, você vê o que o coordenador da instituição de origem, aí está faltando a primeira coluna aí, 10% é o coordenador da instituição de origem, que você vê aquilo que você vinha falando. Geralmente quando a gente faz este tipo de pergunta, os cooperadores das instituições de origem eles são mais, melhores, digamos assim, melhor avaliados, têm melhor aceitação, aqueles que conhecem mais, realizando mais missões, e este dado em relação ao setor financeiro das IES é algo que se repete, que aparece em diferentes momentos nos nossos instrumentos. Em relação ao acompanhamento, a gente perguntou se algum tipo de relatório ou algum tipo de acompanhamento vinha sendo feito em relação aos bolsistas, e eu lembro que inicialmente o programa não tinha uma regra que exigia este acompanhamento, aí, em conversa com alguns dos coordenadores, a maioria foi exigindo isso no decorrer do tempo, mas não era algo que estava previsto no edital, a necessidade de que o bolsista entregasse o relatório, mas mesmo assim, no geral, as instituições estão fazendo este acompanhamento, seja semestralmente, seja anualmente. E aí você vê que o acompanhamento feito pela Capes

em relação às missões de estudo, aí o posicionamento... O Rogério é técnico do CDI e nesta comissão de trabalho nós tivemos três momentos diferentes aqui em Brasília, desenvolvendo esta atividade com a participação efetiva, a única colaboração, colaboração efetiva dos técnicos do CDI, tanto ao acompanhamento das missões de estudo e de trabalho, em relação ao Capes, se considera que ela faz o acompanhamento efetivo e o que chamou atenção é que ninguém está reclamando de um controle efetivo que a Capes poderia exercer. Em relação às missões de trabalho, bom, tanto as missões de estudo quanto as missões de trabalho, se considera que as instituições tenham acompanhado, ou seja, a coisa não está solta, a coisa não está frouxa, tem algum tipo de acompanhamento. Seja das instituições de origem, seja da instituição cooperante, ou mesmo da Capes. Que era uma preocupação que a gente tinha, a coisa está solta, largada, está frouxa? Este é outro slide que me chama a atenção, mesmo que a gente tenha clareza de que esta questão pode ter levado, possa ter levado a confusão, não se tenha clareza exatamente do que se queira fazer, a gente reconhece, mas a gente fica preocupado, e a gente queria saber aí, quem é que está fazendo a gestão do PQI? O PQI é um programa de qualificação institucional, não é um programa de qualificação de um grupo de pesquisa específico, mas de um colegiado, e aí você percebe que apenas 2,7% das respostas indicam que o colegiado, que um colegiado, seja colegiado da unidade, seja conselho discente, ou seja um colegiado de pós-graduação ou de colegiado de departamento, faz acompanhamento do PQI, este é um dado negativo que me chama atenção, porque a finalidade do PQI é qualificar uma unidade institucional, e aí as respostas indicam que a coordenação, os bolsistas, teve relatório que indicou que quem fez o projeto do PQI foi o bolsista. Olha, em função da demanda nem vou dizer que é ilegítimo, mas em função da demanda tinha bolsista, um professor que precisava ter a bolsa, fez o projeto do PQI e pronto, quer dizer, não revela, portanto, aquele projeto, o interesse institucional pelo fortalecimento de uma determinada área de pesquisa. Então, este é um dado que me chama atenção, porque esta é a finalidade do PQI. Este é um dado, um dado que o diferenciaria, por exemplo, de outras políticas de fomento. Por sinal, este dado deu uma série de discussão dentro da própria comissão: o que representava, será que a gente pode dizer isso que eu estou dizendo? Em relação ao uso e dificuldades de utilização dos recursos de custeio. Quem é que coloca dificuldades para o uso do custeio? Bom, primeiro são duas questões que estão aí, em relação aos recursos disponibilizados pela Capes, aí você vê que a grande maioria ainda tem dúvidas de como utilizá-los, me parece que é outro problema do PQI: informação. A maioria das pessoas não sabem como funciona, não sabem como usar o recurso, tem gente que não sabe o que é missão de trabalho, tem gente que não sabe o que é missão de média, de curta duração, há muita desinformação. Pode ser em função de que é um programa novo, foi editado duas vezes apenas, ou pode ser outros fatores, mas este é um

ponto problemático no PQI. A informação, seja em relação aos recursos, seja em relação às missões. E as maiores dificuldades para uma boa utilização dos recursos devem-se a Capes, e mais ainda, ao departamento financeiro da IES, aí você vê os departamentos financeiros da IES estão colocando em dificuldades, e a gente vem recebendo relatos que realmente tem programas que a instituição recebeu dinheiro, mas o programa nunca usou dinheiro, então tem programas desse tipo e outros problemas que na hora do debate a gente pode conversar. Dos recursos liberados anualmente para instituição foram utilizados quase tudo, eu não sei se esta coluna aí é positiva, ou se é negativa, porque apenas 42% dos recursos utilizados quase tudo, isso significa que mais da metade não foi utilizado quase tudo. Tem muito dinheiro voltando! Muito! E a gente está querendo mais recursos, então, pode ser devido a esta desinformação? Vamos conversar sobre o que é que faz com que volte recursos. E aí a grande unanimidade, todo mundo quer dinheiro de capital, está previsto no edital, não é isso? Todo mundo quer estes 50 mil, não sei, eu também quero. Então, é um reforço talvez daquilo que nós já soubéssemos.

> Só uma dúvida aqui. O que vocês estão considerando (inaudível).

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Não, aí a pergunta que a gente quer evitar, a pergunta nossa é que venha neste sentido.

> (inaudível).

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Na verdade, a gente evitou uma escala, até porque tem gente que teria dificuldade de falar em valores exatos, aí a gente determinou para que a própria pessoa respondesse: quase tudo foi utilizado? Mais de 50%? A gente poderia ter optado por fazer escalas de 50, 75%, mas a gente evitou isso, porque a gente acreditava que teria mais, que quem estivesse respondendo teria mais dificuldade em dar este tipo de informação.

>(inaudível).

Prof. RONALDO LIMA (UFPA):> Não, esta leitura de quase tudo acabou sendo pelo respondente e não nossa.

> (inaudível).

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Considerando os bolsistas, mestrado e doutorado que ainda não defenderiam, e aí a gente começa a entrar em alguns pontos e aí são os melhores slides para a gente apresentar. Aí a gente pode até questionar a positividade dos dados que a gente vai apresentar aqui, mas mesmo assim, eu acredito que quando a gente cruzou estes dados apresentados com as questões abertas e com os relatórios, estes dados nos parecem verdadeiros. Então, em relação as teses e dissertações, é possível inferir que todos devem defender no prazo ou alguns podem prorrogar o prazo, mas defenderão. Ou seja, no geral a PQI, uma preocupação nossa, a gente não tem como adiantar, até porque o programa não acabou, a gente comparar volume de teses e dissertações defendidas com

outros programas, isso não tivemos como fazer, mas as indicações são positivas neste sentido, que seria uma questão fundamental nisso daí. Aí você vê, a gente colocou um conjunto de outras questões que nos revelariam virtudes do PQI, e aí a gente coloca: considerando produções acadêmicas dos bolsistas do PQI, e considerando a média anual de publicação de periódicos, capítulos de livros ou trabalhos completos em eventos científicos, então, o que mais me chamou atenção desse gráfico é que apenas 3,8% diz que os nossos bolsistas não estão produzindo nada. A idéia é que o PQI possa produzir uma mudança cultural e que os nossos professores que estão em processo de qualificação também se insiram nos grupos de pesquisa e produzam, apresentem e divulguem suas publicações. Então, este é um dado bastante positivo que a gente está destacando. Assim como em relação à participação em evento científico também, a média permanece muito parecida com a média anterior de 50 e 37%, mais de 80% de participação em eventos, entre um e cinco eventos. Outro dado interessante: “considerando a integração dos bolsistas ou egressos no PQI a cursos de pesquisas cadastrados no CNPq”, ou isso tudo é muito mentiroso ou a grande maioria... Bom, é uma possibilidade, a gente até pode dar um desconto, dizer: “olha, está tudo muito positivo”, mas outros dados nos revelam, ou seja, a maioria dos egressos do PQI são participantes de grupos de pesquisa do CNPq, uma clara perspectiva que o PQI venha fortalecer o programa de pós-graduação emergente ou outro grupo venha a fortalecer a pós-graduação. O outro, outro slide traz a possibilidade ou a perspectiva, aliás, a participação dos egressos do PQI após o ingresso do PQI, é muito grande ou, aliás, a participação dos egressos do PQI em novos projetos de pesquisa, ou seja, a preocupação de estar efetivamente formando pesquisadores e não apenas qualificando mestres e de doutorandos. Aquilo que a gente fala, a gente tem dificuldade de comparar com outros programas, mas estes dados são bastante significativos. Assim como a participação dos bolsistas ou egressos do PQI na orientação da graduação, da especialização, já tem gente orientando no mestrado, assim como desenvolver atividades de ensino, já no mestrado. Eu vou... no doutorado, um número bem pequeno, mas já temos participação de egresso de PQI em programas de doutorado. Em relação às produções, as publicações dos bolsistas que consideram-se que têm correspondência com a linha de pesquisa do projeto PQI, e eu chamaria atenção na verdade para o último slide: Identifique entre as atividades listadas abaixo quais que a sua instituição já revisou com participação de pesquisadores da instituição cooperante? Ou seja, nossos professores das instituições, pesquisadores das instituições de origem, têm desenvolvido atividades conjuntas com os pesquisadores das cooperantes? E aí vocês vêem o conjunto de atividades que vêm sendo desenvolvidas em cooperação. Desde o ensino na pós-graduação, e este ganha destaque, atividade em pesquisa, reuniões entre pesquisadores, publicações de artigo e periódicos, cursos de curta duração, que tem sido uma coisa, uma atividade muito desenvolvida,

participação em publicação de livros, grupos de pesquisa cadastrado no CNPQ, ou seja, é um conjunto de ações que revelam uma integração entre os pesquisadores das instituições de origem com as cooperantes. Por estes dados, basicamente, como eu falei, frutos dos questionários enviados às instituições mais confrontadas com as questões abertas do mesmo questionário, confrontados com os relatórios, estes dados revelam uma avaliação muito positiva do PQI, e aí a gente pergunta para vocês: é isso mesmo? Estes dados refletem, revelam a realidade vivenciada por vocês? Eu queria chamar a atenção que há, chamar atenção que há intenção no final da tarde da gente fazer uma série de indicações, da Capes pensar em reeditar o PQI, e que saia sugestões práticas. Volto a perguntar: estes dados revelam a realidade, revelam a realidade de vocês? Eles estão pintando a coisa mais cor-de-rosa do que é, ou... bom, a intenção nossa é poder conversar aqui e verificar, o PQI é uma política que vale a pena ser reforçada, ser reeditada, e em que, quais as possibilidades, e quais as necessidades que temos de modificá-las, de aperfeiçoá-las? Ou, de se alguém aqui for a favor, que não se edite. É isso que está em pauta agora.

PROFESSOR JORGE: Sou Prof. Jorge, sou da Universidade Estadual de Ponta Grossa, nós observamos que o resultado da pesquisa, é que na verdade eu acho que são elementos básicos iniciais para se ter algum tipo de norteamento. Mas, por exemplo, quando a gente tem esta questão, uma coisa que me chama bastante, que eu acho de grande importância dentro do PQI, que eu acho até que a Capes deveria cobrar mais, é que primeiro a quantidade de publicações dos participantes do programa, e outra é a qualidade. Até porque quando você tenta amarrar a qualidade das publicações de pessoas que estão saindo, e concluindo seus cursos, e a partir do momento que vão ter alguma chance de entrar no programa de pós-graduação, no próprio projeto do programa de pós-graduação é cobrado a questão da qualidade das publicações. Então, é experiência própria que eu tenho dentro do meu grupo é esta, o nível de publicações que as pessoas do grupo estão fazendo, não está deixando uma perspectiva boa para que depois estas pessoas entrem, a curto ou médio prazo, dentro dos programas de pós-graduação, porque na verdade, não sei se por questão do tempo que eles têm dentro da instituição desenvolvendo trabalhos, mas eles se limitam muito a publicar trabalhos em eventos, publicações em eventos, e isso num projeto de pós-graduação, por exemplo, de você criar mestrado ou doutorado, a Capes exige que as publicações sejam em Qualis A. Então, eu acho que a Capes deveria ter um elemento mais forte para cobrar isso das instituições integrantes do projeto, das próprias instituições que estão no caso fazendo a pós-graduação, até para a gente realmente ter alguma perspectiva mais tangenciável, mais real. Porque o que percebemos nos dados aí é que realmente, o que você falou, existe uma certa, olhamos isso com óculos de lentes cor-de-rosa, porque a realidade dos resultados do programa, que na verdade é consolidar até grupos de pesquisa, ela vai se dar a médio, e dependendo das instituições, porque existem

culturas diferentes, na instituição federal, até porque é maior ou de repente o recurso é maior também, existe uma mentalidade diferente em termos de pesquisa, de produção acadêmica; nas instituições estaduais também, como eu faço parte de uma, a gente vê que existe esta distinção. Então, não sei porque, talvez é questão que teria que se identificar se é uma questão regional, cultural da área, mas eu percebo isso.

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Você tocou numa coisa que a gente não teve tempo de fazer, que é fazer corte de alguns desses dados, corrigir por região, por temática, então, isso estamos planejando, fazer ainda, isso a gente ainda não conseguiu fazer.

PROF. GILSON MORALLES: Prof. Gilson Morales da Universidade Federal de Londrina. Bom dia, eu tenho uma questão que está amarrada a esta anterior, inclusive eu queria questionar se este item que é publicação de periódicos, artigos e periódicos, que incluem a publicação em eventos científicos. Acho que é o último slide. Que não aparece ali publicação em evento científico. Então, a minha questão é a seguinte: o que é um artigo de qualidade? Acho que aí vai um pouco de falta de valorização que é própria do brasileiro, o pesquisador da Grã-Bretanha ele não vai estar interessado em publicar em Londrina, que é a minha universidade, porque isso pode render pontos. Então, o que eu tenho visto: Nós temos trabalhos regionais, usando solo local, e onde é que isso é interessante de ser divulgado? No Canadá, na Grã-Bretanha, na Austrália ou na região de Londrina onde o profissional usa a questão da pesquisa. Desculpe, às vezes a Capes falha nesta avaliação, pontua demais quando o artigo é publicado em revistas indexadas no exterior, sendo que isso, a engenharia civil, 90% dos engenheiros não lêem em inglês, nem vão acessar periódicos de determinadas regiões, quando na verdade se for publicado num evento regional, vai ter uma disseminação muito maior, uma utilização muito maior, é um benefício às comunidades para as quais foram desenvolvidas os trabalhos e a Capes não pontua isso, porque não foi publicado em revista indexada, em determinada instituição de renome internacional. Tem que ser revisto isso, o que é um artigo de qualidade na verdade? É aquele artigo que traz benefício para a comunidade local ou aquele artigo que faz um renome para o pesquisador porque foi publicado em revista indexadas no exterior? É questão que deve ser revista, de repente é mais interessante publicar na região onde o resultado dessa pesquisa vai ser utilizado e vai ter benefícios para a população. Obrigado.

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Vamos garantir as inscrições, porque temos a programação de fazer discussão por grupos, mas vamos garantir as inscrições que foram feitas.

Prof. NELSON (FUPE): Bom dia, eu sou Nelson da FUPE, eu coordeno programa na área de ciências da computação. Eu gostaria de colocar uma reflexão que eu faço aqui sobre o PQI, que eu não vi ela colocar em nenhum lugar, é coisa que me preocupa e gostaria de ver se é uma preocupação também da coordenação. O PQI surge no momento em que havia uma troca de, talvez uma tentativa de troca de visão ideológica na própria Capes, referente

a uma questão ideológica até política, há uma mudança de governo, uma mudança de direção na Capes, e o programa foi implementado nestas condições. E eu acho que isso produziu, isso que produziu uma grande parte dessas respostas que elas não estão bem qualificadas ao ponto de vista de que a pessoa escreve. Não sei, são coisas absurdas, como tem lá um programa que tem edital bem definido os critérios, supervisionados, etc., e depois a pessoa não sabe o que era. Eu penso que a grande explicação se dá por conta disso, da ignorância das pessoas frente a situações como um todo. O que aconteceu, ao passo que havia culturalmente nas instituições uma coisa muito forte de como qualificar seu pessoal perante o PICDT. O que na minha opinião houve foi uma adequação do que foi possível ser adequado ao que se usava no PICDT para o PQI, que leva, por exemplo, para explicar o motivo que o professor elabora o PQI, porque esta era a cultura da instituição, que não conseguiu absorver em tempo adequado a mudança para realmente implementar as premissas básicas do PQI, e continua usando premissas do PICDT, se adequando à essa nova forma de financiamento, então se aproveitou da oportunidade de financiamento do PQI para continuar praticando sua política de pessoal que era culturalmente adotada por conta do PICDT. Acho que é uma questão importante, porque eu particularmente acho que as premissas do PQI são bem melhores, mas não sei se esta avaliação por conta de que foram feitas sobre apenas duas realizações do PQI, e que elas não capturam realmente o programa, isso até prejudica a avaliação do PQI, porque ela acaba capturando de fato uma realização do PICDT e não do PQI numa medida importante, não exclusivamente, mas importante, as características do PICDT e não do PQI. Isso era uma questão, mas em relação às duas observações anteriores, eu também gostaria de dar uma opinião. Por falta de uma política clara de pesquisa e desenvolvimento do Brasil, então, o que acaba restando às universidades é trabalhar exclusivamente no campo da pesquisa, e independente do desenvolvimento. E aí nossas revistas são revistas científicas, e através de revistas, de periódicos etc., e internacionais, não nos resta outra coisa a fazer enquanto não houver política clara de pesquisa e desenvolvimento.

PROFA. LINDETE AMORIM: Professor, só tem cinco minutos aqui, porque depois a gente vai fazer uma reformulação do programa.

Prof. MONTENEGRO (Universidade Federal do Pernambuco): Eu não estou neste grupo aqui, sou da área de história. Meu primeiro questionamento em relação ao PQI, eu sou profissional egresso do PICDT, tanto meu mestrado e como meu doutorado teve esta bolsa da Capes. E uma coisa que desde o início me pareceu um pouco problemático, é o fato de que quando você faz um PICDT, PQI, você obriga todo o grupo daquela área para ir naquela universidade. E muitas vezes, por exemplo, um professor quer fazer doutorado com o professor de uma outra instituição, mas o PQI da universidade dele já está identificado com determinada universidade. Isso gera problema da outra área para aquela faculdade.

Isso é problema que nós detectamos, uma primeira dificuldade. Uma segunda questão já no nível operacional é realmente o número de pessoas que envolve o PQI, e eu acho que na continuação deste programa nós temos que sistematizar melhor, porque envolve primeiro a coordenação docente local da universidade de origem, a parte burocrática da pró-reitoria da universidade de origem, depois a reitoria da universidade participante, e a reitoria da universidade participante. Então há uma complexidade, uma rede que precisa estar muito bem informada e conectada senão não as coisas não funcionam. Nós somos duas PQI e com aquela universidade onde a parte burocrática e a pessoa responsável da equipe local onde atua melhor as coisas funcionam, e onde o funcionamento é mais difícil, as coisas não funcionam tanto. Então, me parece que esta parte institucional e burocrática precisa ser melhor estruturada, inclusive, em relação a própria Capes, porque temos dificuldades quando ligamos para o telefone geral, PQI, a pessoa não sabe, a telefonista não sabe: o que é PQI? Se falar PQI a gente não tem que a telefonista transfira. Isso é um pouco para a gente ter e como fazer para ver como as coisas funcionem de forma mais operacional.

PROF. IRIS SANTIAGO (CAPES): Bom, professor, o senhor falou do hábito que as pró-reitorias tinham de encaminhar os docentes pelo PICDT. De fato, durante mais de 30 anos o PICDT foi o programa mais importante de qualificação do corpo docente das instituições do Ministério da Educação. Não só da Capes, como do MEC. Durante mais de 30 anos! Mas isso, se o senhor ver, ela foi criada em 74, havia necessidade de se qualificar o País, havia necessidade de se fazer um desenvolvimento do país naquela ocasião. Então, o que acontecia? O PICDT dava a cota institucional, a instituição mandava dez, quinze docentes para qualificação, depois voltava todo mundo e assim foi até a década de 80. Havia esta necessidade. A partir do ano 2000 a Capes, através, tudo e sempre em parceria com a comunidade científica, viu-se a necessidade de que já tinha um nível de doutores, de recursos humanos bem qualificados já, havia necessidade agora de se estabelecer parcerias, não havia mais tanta necessidade de se mandar gente para fora do país, por exemplo, nós já tínhamos a pós-graduação cresceu muito e já tínhamos programas bem consolidados onde a gente pode dar o luxo de qualificar todo mundo aqui no nosso próprio país, ou seja, não tinha mais esta necessidade de dar cota institucional para que mandasse todo mundo para um doutorado, por exemplo. Então, criou-se o PQI, vislumbrando esta parceria onde as instituições mais consolidadas, conceitos cinco e seis, pudessem qualificar as instituições que estavam em crescimento e em desenvolvimento. Este foi o principal ponto do PQI. A mobilidade acadêmica também foi um outro ponto, além da cooperação, a mobilidade. O PICDT, o docente vinha e ficava quatro anos e quando voltava não tinha espaço na instituição, a coisa tinha mudado tanto em quatro anos que ele não sabia como se colocar no departamento. No PQI não, tem esta mobilidade, ele vai, volta e sabe o que está acontecendo. Então, é quase um contexto mesmo, a situação do país naquela ocasião

e agora, as necessidades mudaram, então, o PQI ele atua melhor agora por esta mobilidade acadêmica. O docente vai para uma instituição onde tem um conceito mais elevado, mas na instituição dele, na origem, tem alguém ali tomando conta desse projeto que foi aprovado, como se fosse um pano de fundo àquele projeto, ele volta, não vai ficar solto, não vai ficar perdido. E outra coisa, nós tivemos também um instrumento de repasse de recurso em 2000 e 2002, onde nós achávamos que isso ia agilizar para os coordenadores, então, a gente implementou o Saux, que é a coordenação de auxílio direto ao coordenador. Mas isso deu uma dor de cabeça tanto para vocês como para a Capes, tanto que os órgãos fiscalizadores falaram: não, é melhor voltar ao convênio, porque não estão acostumados. Deixaram o Tesouro Nacional recolher o recurso, porque não utilizava em 90 dias, não movimentam a conta e o tesouro recolhe. Aí tivemos este problema. E outra coisa, o pesquisador tinha medo de gastar o dinheiro, tinha medo de passar o cheque e comprar o material de consumos, ou passagem para um evento, tinha medo de fazer isso, então ele devolveu o dinheiro. Este foi outro problema que nós tivemos e aí voltamos a forma burocrática, que é o convênio com as universidades, que vai todo para aquela conta, e mesmo assim nós continuamos tendo devolução de recursos. Então, professor, sobre a obrigação de ir para a mesma instituição, no edital de 2002 não tinha esta obrigatoriedade, o que precisava ser feito era um planejamento, coisa que não tinha no PICDT, não tinha planejamento, os docentes faziam a seleção, e falavam: eu quero uma cota de bolsa para tal lugar, aí ele recebia e ficava quatro anos. No PQI não, vocês tinham que fazer planejamento, tinha que preparar um projeto. Quem vai sair? Tinham elencado docentes que saíam para qualificações, e em quais instituições? Vocês faziam projeto e encaminharam a Capes, e a Capes não falou: você tem obrigatoriedade de ficar todo mundo nessa instituição, isso não aconteceu em nenhum edital. No segundo edital sim é que nós limitamos a três cooperantes, mas no primeiro edital era livre. No segundo edital que foi o limite de três cooperantes apenas, a Capes em momento algum obrigou um departamento de mandar dois ou três, quatro docentes para uma mesma instituição. O docente fazia essa seleção e quando passava na seleção a gente implementava a bolsa dele. Então, isso que o senhor falou eu não sei onde é que foi, o que aconteceu na sua instituição.

PROFA. LINDETE AMORIM: Nós já estamos no tempo, porque estas discussões que vocês estão fazendo, elas vão aparecer novamente no grupo, e mais forte no grupo e depois vamos ter outro momento também de debates, então, vamos limitar porque nós já extrapolamos o tempo, eu já refiz aqui, eu fiz o replanejamento do período da manhã e da tarde, e vamos ser bem rápidos, deixar estas reflexões sobre o PQI para o período, nas discussões de grupo. Agora, só um pouquinho que a professora estava esperando.

PROFA. NÁGILA: Eu sou do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, CEFET Ceará, Fortaleza, eu coordeno dois projetos do PQI, engenharia mecânica e sanitária, e

gostaria de parabenizar a Capes por trazer os coordenadores aqui a Brasília para que tenhamos esta reunião e esse momento de reflexão e conversa a dois. Eu vou ser bastante breve, porque eu sei que teremos oportunidade de fazer mais sugestões, mas eu gostaria de registrar as instituições federais e estaduais que aqui estão, e a Capes, que para os centros federais de educação tecnológica, CEFET, o PQI foi importante e é importante. Na medida em que o PICDT deixou de ser editado, a rede CEFET passou a não ter possibilidade de qualificação docente. A professora Íris comentou a respeito da mudança do PICDT para o PQI onde houve um questionário em todas as universidades, e a gente teve uma conversa com o professor Jorge Guimarães e nos comunicou que as instituições foram perguntadas se a qualificação de docentes estava OK e etc e tal, e que o novo patamar seria as cooperações, e daí, portanto, a criação do PQI. Na primeira edição de PQI de 2001, para início em 2002, a rede CEFET não teve oportunidade de ingressar, então, nós perdemos o PICDT que antigamente eram as escolas técnicas federais e as escolas agrotécnicas, as que não tinham programa de pós-graduação recomendado pela Capes, pelo menos nível três, tínhamos apenas bolsa de mestrado, não tínhamos bolsa de cota de doutorado. E na rede CEFET, quando eu falo rede CEFET, são grandes CEFET's como Paraná, Rio de Janeiro e etc., mas dos demais CEFET's, nós não tínhamos esta oportunidade. E o PQI foi uma oportunidade. Apenas em 2006 o MEC abriu através do CENPEC outra oportunidade para rede CEFET qualificar seu corpo docente em nível de mestrado e doutorado. Gostaria de registrar a importância do PQI naquele momento, a abertura do PQI no ano de 2002, faltando 12 dias para a solicitação para o PQI, no entanto a rede CEFET se organizou por ano e pouco e tivemos oportunidade. Gostaria de registrar também que dentro do PQI apenas dois CEFET's estão envolvidos, CEFET Paraná e Ceará. Então, na minha visão é importante o programa, que dá oportunidade de consolidação de grupos de pesquisa, de qualificação docente, de publicação dessa conversa entre instituições. Tivemos uma com a USP e uma com a Universidade Federal do Paraíba, em que o Professor Jorge Guimarães falou: “você roda legalzinho! Tem alguns problemas operacionais normais, mas as coisas rodam.” Parabéns à Capes, gostaria de dizer que é o momento oportuno para a gente trazer novas dúvidas e nossas sugestões. Muito obrigada.
>(inaudível)

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Só para encerrar essa parte. Todas as questões colocadas eu acho que remetem aos grupos, o que a gente quer é que em relação aos quatro eixos, por estes quatro grupos, para que a gente possa discutir trechos, para que a gente possa discutir as finalidades do PQI, como eu já falei, é isso mesmo. Eu só peço a atenção para que a gente não caia na tentação de avaliar o PICDT, porque aí é uma outra discussão, mas tentar avaliar o PQI, claro que a gente não pode perder de vista o contexto, mas avaliar o PQI, as finalidades dele, ele é um bom programa, pode ser melhorado, a parte de gestão, dá

para fazer a gestão, é fácil de fazer gestão, é complicado, a parte do financiamento, parte dos produtos? É isso daí, ou seja, são dimensões que a gente avalia que seja interessantes da gente discutir o PQI para no final do dia a gente não fique apenas discutindo, mas no final do dia a gente é a favor que o PQI termine ou que fique no jeito que está, que haja mudanças no PQI, que a gente possa apresentar proposições para que a gente apenas não fique discutindo e colocando nossa experiência. Passo a palavra.

PROFA. LINDETE AMORIM: Vamos fazer aqui rapidinho algumas modificações, eu vou dar uma informação que o almoço, nós temos o restaurante do MEC, é só atravessar a rua aqui, tem um restaurante self-service, a comida não é tão ruim assim, dá para a gente almoçar. (Risos) E tem também aqui no primeiro Ministério, tem outro restaurante, mas este aqui dá tranquilamente para a gente almoçar. Então, como nós já extrapolamos o período da manhã, eu fiz aqui alguma modificação em relação ao nosso trabalho. Nós vamos agora dar uma parada para um cafezinho aí fora e depois nós já reunimos os grupos. Cada professor tem um número aí que a gente distribuiu, se alguém estiver sem número, a gente dá o número. Porque eu acho que alguém chegou depois ou estava sem crachá e eu fiquei sem. Isso para que a gente tenha um equilíbrio de grupos. E como estava previsto para dez e quinze o início dos trabalhos, nós já passamos para onze horas. Então, vocês peguem aí a programação de vocês e vamos ver o que foi que a gente reprogramou. Então, ficaria das 11h00 às 12h30 já começando os trabalhos de grupos. Continuando o trabalho de grupos de 14h00 até às 15h30. Então o trabalho do grupo todo terminaria às 15h30. Almoçemos rápido, volta para o grupo e continua o trabalho. Então, desse grupo nós temos três elementos da comissão que vai dar um suporte nestes grupos, aí também está escrito, e desse grupo vocês tiram um relator. Então, às 15h30 nós teremos um café, vocês tomam o café e já vêm para cá, 15h45 começa a apresentação dos três que foram indicados como relatores. Aí nós temos 15h45 às 17h00, estes três grupos, juntamente com os três elementos da comissão, vão tirar um relatório único, tirar, por exemplo, pontos que são comuns, pontos que são conflitantes, aí fica no relatório único, e das 17h00 até às 18h30, quer dizer, só aumentou 30 minutos, depois dessa manhã rica que nós tivemos, nós vamos apresentar, vocês vão apresentar o único relatório, e a gente também faz o encerramento. E aí tem o momento das discussões, que é das 17h00 até às 18h30. Depois do café, quem for número um já se junta, número dois e três, porque cada professor vai levar já vocês para sua sala que vai ser aqui no primeiro andar. Tem computadores, quem quiser já vai preparar, tem impressoras e cada grupo já trabalha nas salas, e depois do cafezinho já se unam aos grupos um, dois e três. Mais algum esclarecimento? Alguma dúvida? Então, bom trabalho, bom apetite e bom retorno.

PARTE DA TARDE...

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): O PQI como programa interativo e amplo deve ter dado muita discussão, com certeza, todos trabalharam até o horário previsto, e agora dentro da programação, acho que seria prático chamar aqui para a mesa os que se ocuparam de ser os relatores de cada um dos grupos. Então, não precisa ser necessariamente por ordem, mas vamos lá, o relator do grupo finalidades do PQI, por favor, poderia compor a mesa? Ele está presente? Professor Antônio? Fugiu? Já sumiu? O trabalho foi estressante? Cadê o professor Antônio? Está chegando? Não vou ser indiscreta! Vamos chamar o segundo: gestão e acompanhamento do PQI, Professora Graça, por favor. Depois eu peço para cada um se apresentar. E do terceiro grupo, financiamento do PQI, por favor. De uma forma mais acadêmica, eu vou pedir a cada um dos relatores que se apresente, porque nem todos se conhecem, no caso, Professor Antônio Torres, da Instituição Federal de Pernambuco, a Professora Maria das Graças, de Campina Grande, a Professora Nirce, da Universidade de Pelotas. Por ordem da seqüência da mesa o professor Antônio abre a apresentação do grupo, e eu passo o microfone até para ele para que a gente possa liberar. Eu vou cronometrar o tempo realmente, para que todos tenham oportunidade de apresentar o trabalho que foi feito e depois abrir para perguntas. Bom trabalho.

PROF. ANTONIO TORRES (UFPE): Bem, nós fizemos uma longa discussão e depois de uma rodada ampla onde cada participante pode fazer uma avaliação do PQI em sua instituição, nós amarramos em cima de três pontos que foi repensar o objetivo que nós achamos que estão bastante amarrados, e com o tempo, aspectos muito, digamos, muito positivos, mas que nós poderíamos tentar agregar mais alguma coisa. Depois de uma avaliação das finalidades e algumas sugestões. Então, quanto aos objetivos, nós repetimos e acrescentamos pequenos detalhes. Primeiro: Estratégia e melhoria do ensino e pesquisa desde o nível departamental e institucional, nisso nós repetimos, da qualificação de docentes e técnicos nós tiramos preferencialmente em pós-graduação, preferencialmente em nível de doutorado, bem como de especialização, mestrado e pós-doutorado no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do País, e de apoio de desenvolvimento à política de desenvolvimento as atividades de ensino e pesquisa de docentes recém qualificados. Estímulo à implementação e consolidação de programas de pós-graduação e consolidação de grupos de pesquisa. Nós, no item 2 em que nós acrescentamos a questão, mantivemos o doutorado, claro, como prioridade um, mas não nos esquecemos dos outros níveis de especialização, mestrado e pós-doutorado. E nós também reforçamos a idéia da consolidação de grupos de pesquisa. Não sei se o grupo tem mais alguma coisa a acrescentar neste tópico? Bem, quanto à avaliação das finalidades do PQI, o PQI contemplou de forma satisfatória o objetivo número um, que foi a nossa avaliação, estímulo, elaboração e implementação de estratégias de melhorias, nós achamos que até o momento tem sido satisfatória. Não resolveu o problema da demanda reprimida,

isso, inclusive, o que se observou é que talvez a demora para a implementação do programa e também o fato de o PICDT ter sido na época suspenso, aquela fase de transição, isso aumentou a demanda reprimida e que não está inteiramente resolvida. E o terceiro ponto é com a garantia de recursos previstos no edital, as IES no momento encontra-se concluindo as suas contrapartidas para recepção das referidas parcelas. A discussão é que há uma grande expectativa nas IES de origem sobre esse recurso que está previsto no edital, e ele de fato tem vários grupos que estão aguardando ele para complementarem, para iniciarem, para darem prosseguimento a vários projetos de pesquisa, e a consolidação de outros. Pelo menos no nosso grupo, este item hoje, é um item que de fato vai pesar bastante na avaliação geral do programa, porque ele é um vetor que fortalecerá e garantirá estes grupos de pesquisa que, para nós, é um dos pontos altos desse programa. Quanto às sugestões: Acompanhamento dos grupos de pesquisa formados, nós achamos que é importante que haja efetivamente um programa de acompanhamento, que eles não sejam largados, porque eu tenho, devo confessar a vocês, eu acho que todos sabem, eu acho que na academia há muita transparência, o PQI quando foi criada inicialmente, em alguns casos estes grupos foram criados artificialmente, mas a prática deles gerou que este artificialismo transformasse em algo que deu início de fato a grupos de pesquisa. Então, esse acompanhamento, ele é importante, porque ele vai dar uma legitimidade maior, e vai mostrar que isso não foi alguma coisa criada simplesmente como artifício, é algo que se aposta e algo que é fundamental para a universidade hoje. O PQI não deveria excluir o PICDT, isso é uma quase unanimidade, eu diria unanimidade entre os professores, todos reconhecem a importância do PQI e como ele hoje é uma referência na questão da consolidação dos grupos de pesquisa no diálogo desses grupos, mas eventualmente há candidatos que querem fazer um pós-doutorado, e não necessariamente formar um grupo de pesquisa com aquela universidade referência. Então, que o PICDT não fosse excluído. Garantir um maior nível de informação, isso é uma coisa que achamos da maior importância, haver uma preocupação com esse nível de informação dos coordenadores das universidades de origem, das cooperantes, as pró-reitorias e a Capes, são os elementos que são garantidores desse funcionamento, e que isso não seja um funcionamento que se estabeleça apenas pelo voluntarismo de cada um. O líder, o coordenador de origem, com coordenador da cooperante, mas muitas vezes eles se entendem e quando chega na pró-reitoria há insuficiência de informação, então quem acaba fazendo essa ligação é o coordenador que liga para Capes, toma informação da Capes, liga para pró-reitoria e informa para a pró-reitoria, então isso se consolidasse numa rede que fosse permanente abastecida de informações. O PQI contemplar os pós-doutorados, é uma reivindicação do grupo também; abertura semestral do edital do PQI; maior flexibilização na utilização dos recursos para capital e custeio; permitir em casos específicos abertura de

convênios com o PQI com universidades do exterior que tenham credenciamento nas Capes, quer dizer, naqueles cursos que não tenham no Brasil ou que no Brasil ainda sejam insuficientes, são muito poucos os casos, mas não devemos fechar, essa é a opinião do grupo. Reunião anual de avaliação com os coordenadores de programas, foi unanimidade no grupo de que esta reunião extrapolou as expectativas. Nós pensávamos que viríamos aqui apenas nos sentar e ouvir, então este diálogo que se estabeleceu ele nos pareceu muito produtivo, muito profícuo e que ele se repita. E assegurar os recursos para o auxílio enxoval. São estas as sugestões do grupo e não sei se alguém mais do grupo gostaria de acrescentar um ponto.

> (inaudível) (manifestação sem uso do microfone).

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Ok. Alguém mais desse grupo quer dar algum esclarecimento? Então fechando o tempo aqui desse esclarecimento do primeiro grupo de trabalho.

> (inaudível) (manifestação sem uso do microfone).

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Professor, só um instante, se for para falar um pouco mais, tem que fazer uso do microfone, senão alguns vão perder.

> (inaudível) (manifestação sem uso do microfone).

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Rogério, dá para descer um pouco só para acompanhar esta explicação que ele acabou de dar, respondendo ao primeiro?

> (inaudível)

P **PROFA. ANGELA GRANDO (UFES):** Bom, então, passamos para o segundo grupo de trabalho, a Professora Graça, gestão e acompanhamento e ela faz uma explanação. O nome completo, por favor?

Profa. MARIA DAS GRAÇAS XAVIER DE CARVALHO: Meu nome é Maria das Graças Xavier de Carvalho, da Universidade Federal de Campina Grande. Nosso grupo estava bem formado com representantes de todas as regiões, norte, sul, nordeste e Sudeste, e tínhamos representantes também de uma instituição cooperante e de uma aluna do programa, lá da Universidade Oeste do Paraná. E um dos grandes problemas que nós detectamos e ficamos muito tempo discutindo foi sobre a informação, a comunicação e a informação entre a Capes e a instituição de origem, a coordenação da instituição de origem e setor financeiro da instituição. Muitas vezes algumas missões de trabalho deixaram de ser cumpridas por falta de comunicação entre esses setores. Então, os recursos chegavam em setembro, era comunicado que o recurso havia chegado em setembro ou outubro e aí não dava mais tempo de viabilizar essas missões de trabalho. A gente sugeriria que houvesse uma melhor comunicação entre esses setores para viabilizar melhor o PQI. O segundo ponto que foi discutido, foi o contato planejamento e gestão, que ficassem sob a responsabilidade institucional do coordenador da instituição de origem. Então, em algumas instituições a pró-

reitoria, que é responsável por isso, quando é repassado aos coordenadores isso tem inviabilizado. Então, como o coordenador que está à frente, ele quem fez o projeto, isso talvez melhorasse, a gente acredita, o grupo acredita, que melhorasse no decorrer do projeto. E seria necessário também que fossem feitas, o grupo, todo o grupo, informações necessárias quanto aos recursos financeiros das instituições de origem, para a missão de trabalho, missão de estudo. Isso muitas vezes não é repassado aos coordenadores, e isso tem dificultado também o nosso trabalho, porque o setor financeiro de algumas instituições falavam, mas de outras não. Informação sobre inclusão e exclusão de membros da equipe, tanto da IES cooperante, quanto da IES de origem. Nós tivemos algumas preocupações de universidades em que houve um problema. Planejamento conjunto do cronograma do orçamento para o ano seguinte entre as IES participantes. Porque normalmente se sabe do orçamento, quando no meio do ano, e aí isso tem alguns problemas também. Liberação de verba em tempo hábil para execução da verba. Regulamentação da prestação de contas da IES cooperante; auxílio instalação, auxílio tese e auxílio retorno. Na nossa instituição, a professora Márcia que está retornando, ela me pediu informações sobre o auxílio-tese e auxílio-retorno e nós não temos. Uma das críticas que se faz a este PQI é auxílio tese, auxílio-retorno, auxílio instalação. Talvez aquele recurso de capital que viria no terceiro ano resolvesse este problema. Outra crítica também que se fez é quando o aluno sai, muitas vezes por um período de oito dias, e esta bolsa é cortada e ele está desenvolvendo uma atividade do PQI, então foi sugerido pelo grupo que não houvesse suspensão dessa bolsa na ausência por um período menor do que 30 dias. As missões de curta duração também têm viabilizado um pouco a participação de professores. Em algumas instituições o professor, ele não tem disponibilidade de ficar por quinze dias, ou até mesmo por uma semana, então que seja regulamentada essa flexibilização nesse período de curta duração. Essa outra sugestão seria uma taxa adicional para transporte dos professores que vão para as missões de trabalho. Em algumas instituições, acho que na maioria das instituições, está sendo impossível realizar as missões de trabalho, porque as diárias que são pagas mal dá para o professor, foi colocado lá que o professor ou se hospeda ou se alimenta, então, que houvesse uma taxa adicional para o transporte. Então, a verba disponibilizada de diária não dá para o professor se hospedar, se alimentar. Então, que se crie um dispositivo para que ele possa resolver esse problema, e a instituição também. Foi sugerido também, uma bolsa de apoio técnico para os coordenadores, pelos trabalhos dos coordenadores. Divulgação das orientações para elaboração do projeto envolvendo a liberação dos recursos para investimento. Então, a gente sentiu falta dessas orientações também para elaboração. A gente achou que o outro edital limitava muito essa questão dos núcleos que comporiam o projeto. Então, nós sugerimos que as equipes de instituição de origem poderiam ser oriundas de um ou mais grupos. Isso foi a parte da gestão. Quanto ao acompanhamento,

nós sugerimos que seria interessante, como foi comentado pela manhã, que os relatórios, mais de 70% não enviou relatórios, que fosse exigido estes relatórios da missão de trabalho e de estudo, e que ele fosse encaminhada à coordenação do PQI da instituição de origem, porque muitas vezes ele vai para a pró-reitoria e aí o coordenador muitas vezes nem toma ciência de como está o aluno. Caracterizar missão de trabalho de curta duração, e aí como proposta da caracterização da missão de curta duração, nós sugerimos estes quatro itens aí: participação em disciplina de graduação e pós-graduação, participação em eventos científicos nacionais, participação em exame de qualificação em defesa de mestrado e ou doutorado, acompanhamento do planejamento orçamentário e administrativo da cooperante. E, para finalizar, nós sugerimos também que essas reuniões anuais entre os coordenadores do PQI e da Capes, sejam feitas, que foi muito proveitoso para todos nós aqui. E também a reunião entre os coordenadores da instituição de origem e a cooperante, que isso fosse contemplado pelo projeto, porque muitas vezes fica muito distante os coordenadores da instituição de origem e instituição cooperante. O grupo tem algo a acrescentar? Algumas pessoas do grupo vão ter que sair, porque têm vô marcado, mas....

P **PROF. ANGELA GRANDO (UFES):** Estou tentando otimizar aqui o tempo, e a questão de um cafezinho depois, fica realmente para depois, mas quem sentir necessidade vai ficar na mesa e quem quiser se desloca, porque se a gente interromper para o café, havia já esta preocupação de quem tem que sair mais cedo para o vô e ficar uma coisa meio incompleta. Então, eu passo já para a professora, que vai se apresentar com nome completo para gravação, e o terceiro grupo de trabalho.

Profa. NIRCE MEDOSKI: Colegas, meu nome é Nirce Medoski, sou da Universidade Federal de Pelotas. Nós vamos trabalhar com... está abrindo? Bom, vamos ver se conseguimos, mas eu acho que a gente já poderia começar primeiro dizendo também que no nosso grupo, nós entendemos que o trabalho é realmente muito profícuo, foi realmente muito produtivo, e que este tipo de avaliação acho que está implicando num crescimento não só do programa, para a Capes, mas acho que para a nossa própria compreensão do programa dentro de uma inserção nacional. Às vezes a gente fica com alguns problemas ou até algumas alternativas de solução que encontramos, praticamente enclausuradas dentro da sua própria unidade, e assim a gente está podendo dividir estas experiências e entendemos que isso foi muito positivo. O grupo, inclusive, terminou se auto-aplaudindo e sentindo assim que tinha sido muito produtivo. Vocês vão ver que tem algumas questões que vão realmente se repetir, porque estão interligados. Mas a primeira reflexão foi exatamente esta questão de melhorar a eficiência da nossa comunicação interna de todo o programa, entre as cooperantes, da Capes com as cooperantes e com as unidades de origem, ou seja, todo esse sistema de comunicação. Isso foi a primeira reflexão que a gente fez, e que ela é maior do que só a questão da gestão administrativa. Está dando certo,

Marcelo? Então, eu vou pegar as minhas anotações aí. Um minuto. Eu queria aproveitar este tempinho, quem sabe, para perguntar uma frase que ficou solta do grupo anterior. Tinha uma frase na parte superior da tela que dizia: inserir participantes de fora das instituições de ensino. Era uma frase perdida ali e que eu fiquei curiosa. Foi lá no grupo 1 ainda, e este assunto ficou solto também.

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Bom, claro, a gente está aguardando ali a parte técnica, mas estas questões que seria bastante válida, que se anotassem realmente quais as questões que estão ficando no ar ou aquelas que precisam ser complementadas e pegasse a referência grupo 1, grupo 2 e grupo 3, para na hora da discussão ter uma possível referência, não é? O grupo 1 poderia já tentar responder esta questão da professora ou já está abrindo aqui? Abriu? Bom, então... Grupo de trabalho...

Profa. NIRCE MEDOSKI:> Então, a primeira questão é essa: tornar mais eficiente o repasse das informações dos aspectos de gestão financeira e aqui não está especificado para este tema, mas na verdade nós conversamos desse tema em geral. Bom, o próximo. Nós dividimos nas várias atividades do PQI, então na primeira missão de estudo nós colocamos, primeiro: possibilitar a permanência da bolsa dos mestrandos e doutorandos no desenvolvimento de suas atividades tanto na origem quanto na cooperante. Disponibilizar passagens para os bolsistas terem mobilidade entre origem e o cooperante mediante previsão no projeto. E o tempo de permanência nós colocamos aqui uma indagação, há uma sugestão do grupo anterior daquela questão do um mês, que acho que este é um tema polêmico, então a gente poderia colocar ele em discussão. O próximo seria então as missões de trabalho, em que nós entendemos que deva se possibilitar a utilização das bolsas de média utilização do PQI para qualificação em pós-doutorado, e teríamos então que adequar aos 18 meses, porque a regulamentação é um pouco diferente. Ainda nas missões de trabalho, possibilitar a realização de missões de curta duração com prazos mais curtos e especificados no edital, não limitar número de missões de curta duração a serem realizadas por ano, e possibilitar desmembramento de missões de média duração, em várias de curta, isso estamos falando em casos dos PQI de já em desenvolvimento, mas não projetos, mas de novas regras. E aí vem uma dúvida que também é uma dúvida administrativa, que é a conversão de bolsas em diárias, como se faz isso pela questão de orçamento e financeiro. Desvincular a concessão das diárias da concessão de passagens para essas missões. Isso é o seguinte: antes de nós termos outros reforços ou termos participações em eventos, ou termos recursos de pós-graduação e que podem ser então um suplementar ao PQI, ou PQI também ser entendido como suplementar a estas outras atividades, então a gente independetizar ao momento que já temos concessão de passagens, mas não tem a diária, aí se consegue juntar uma missão ao PQI com mais alguma outra atividade, isso dá uma rentabilidade maior e agilidade ao programa. Sobre a

questão dos itens financiados: manter os recursos de custeio anual de cinco mil por docente técnico de informação para unidade cooperante que ficaria então encarregada de uma prestação de contas direto. Depois, criar o auxílio de custeio anual de cinco mil por docente técnico e informação para a unidade de origem. Todo mundo está, foi feita uma defesa dessa questão, todo mundo está experimentando essa questão que é interesse máximo da missão de origem que os temas venham fomentar os grupos de pesquisa, ele entrou, então, todo o fluxo de pesquisas e idas e vindas deva ser mantida, não só, sem prejudicar o bolsista, aí vem aquela questão que a gente falou de não suspender a bolsa, e também da questão da instituição de origem de manter e apoiar as atividades do bolsista quando estiver desenvolvendo estas atividades, para não haver um problema, um impasse administrativo, bom, e aí ele ficou quanto tempo aqui? Quanto tempo ele está lá? Como a gente administra isso? Seria justo que as instituições de origem também tivessem uma verba para este apoio às atividades dos docentes. Itens financiados: reforçar a necessidade de concretização dos recursos de investimento, referidos no item 7.3 do edital, como uma forma de consolidação dos objetivos do PQI. Solicitar esclarecimentos sobre as rubricas a serem utilizadas nas gestões dos recursos de investimento, o que é possível, auto-custeio, passagens, como será isso? Esclarecer forma de encaminhamento do projeto e uma possibilidade de atualização do valor do edital que era 50 mil em 2002, como ficariam os recursos atualizados. Bom, sobre a questão da gestão: há necessidade de capacitar técnicos da Capes para uniformizar os procedimentos administrativos do PQI. Todos nós tivemos dificuldades no momento da mudança do pessoal administrativo, então a gente acha que é importante esta uniformização. Organizar o manual de procedimentos de gestão financeira a serem disponibilizados on-line. Dar treinamento aos técnicos da IES de origem cooperante sobre a questão da gestão administrativa e financeira, e a gestão financeira será efetivada pela coordenação do projeto na instituição de origem juntamente com pró-reitoria de pós graduação e ou pesquisa. Por trás dessa reflexão está a questão dos colegiados, nós entendemos que a gestão não deve ser ou tão planejada e sim, a prestação de contas; muitas situações nós teríamos um complicador a mais, se tivéssemos que passar toda aprovação pelos colegiados ou conselho, depende da estrutura administrativa, conselhos departamentais, então a gente acha que é mais ágil, até porque existe uma série de PQIs que são, na verdade, interdisciplinares. Então, ficaria muito complicada a gestão e morosa. Sobre a questão de repasse de recursos, a verba destinada ao PQI deve ser especificada por projeto para facilitar a identificação da mesma dentro da universidade superior. Agora dentro da Universidade de repasse que está se pensando, e para viabilizar missões de trabalho de janeiro a março é necessário encontrar uma nova solução administrativa. A gente está perdendo recursos, nós temos este problema do final do ano e do repasse de recursos para a execução do ano orçamentário seguinte, e que nós temos que ver como

vamos viabilizar estes impasses administrativos. Acho que terminou. Esquecemos, Marcelo, de coloca a história do capital, não digitamos, ficou faltando um item. Não, não, a idéia é de que houvesse um recurso para capital, para a instituição de origem, anual, para fomento, para apoio as para atividades, principalmente as atividades científicas, que não ficou claro que fosse para capital. Bom, OK, melhor, então já estamos nos comunicando até por telepatia então. (Risos) OK, está ótimo, era isso. Alguém do grupo que ainda queira...?

> (inaudível)

Profa. NIRCE MEDOSKI: Fica mais esclarecedor.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES):Obrigada, professora. Agora eu acho que temos tempo hábil para começar a se inscrever nas questões. Há no grupo ainda? OK. Microfone, professor.

> (inaudível)

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES):O grupo está de acordo com o acréscimo de mais este anexo? Não sei se foi a reflexão do grupo, porque me parece um pouco amplo. Para mim, está no edital isso. É, esta proposta para ela aparecer como proposta eu acho que deveria até haver uma reflexão, porque em princípio, no meu entender, isso é claro no edital.

> (inaudível).

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Obrigado, professor. Acho que agora é o momento realmente de se colocar questionamentos, acho que aí em nome da professora Íris, que é coordenadora do programa, Professora Lindete da comissão e todos, agradecer toda a cooperação do trabalho dos grupos que é fundamental realmente dentro da reflexão que a gente vem tendo, e faz parte até do próprio perfil do PQI interativo, então é fundamental toda esta participação, antes que se despeça, obrigadíssimo realmente a todos. Então, abre-se então para as questões, tentando pinçar por grupo de trabalho. Está aberto então para as questões.

> (inaudível)

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Por favor, eu só pediria que cada um que fosse falar se identificar, porque isso ajuda no conhecimento, um contato.

> (inaudível) ... sugestão que seja feito on line.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Obrigado, professor, eu tenho consciência de que vários sofreram o mesmo problema, nem todos são aqueles da área da tecnologia, e é uma observação que fica anotada.

> (inaudível)

> Uma sugestão, que sejam abertas a proposta de grupo um, grupo dois, grupo três, para que não possa ser canalizada para o grupo dois, porque fica o grupo um, dois, e seguimos rapidamente para discussão.

P **PROFA. ANGELA GRANDO (UFES):** Aceitamos a sugestão, vamos abrir novamente. Não tem possibilidade de intervalo; por favor. Se pede que seja recolocada as observações e considerações do grupo um. O grupo um, por favor. Por favor, para agilizar, a três primeiras inscrições, que o Professor Ronaldo já pegaria aqui. Bom, estamos com o primeiro grupo, grupo um. Professor, o senhor teria já a palavra? OK.

> (inaudível)

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Então, eu passo para o relator do grupo um responder a questão. Não vou opinar aqui, mas eu tenho a minha opinião também feita.

> **Grupo 1:** Olhe, esta questão realmente não causou nenhuma polêmica no grupo, foi interessante como surgiu no grupo e todos em princípio concordaram. Eu acredito que naquele momento o que se tinha em mente é que se nós pensássemos neste País com uma diversidade muito ampla, onde as possibilidades de atualização e de renovação e informação são muito complexas, nós abrímos um leque de oportunidades dessa magnitude, vai exatamente contemplar essa grande, esse grande leque, quer dizer, muitas vezes as pessoas precisam começar mesmo de especialização, terminam a graduação, ou antes de entrar no mestrado, as graduações não ofereceram a ela ou porque não tiveram bolsa, ou porque não tiveram outros meios, de uma melhor formação, um curso de especialização. Mas isso eu acho que outras pessoas do grupo podem justificar também.

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Só pediria para quem for usar a palavra vir a frente, por favor, para realmente ser aproveitado o tempo e tem um microfone aqui à disposição, e a mais isso tudo está sendo gravado também o programa. Então, a professora. ..

> Um comentário complementar a isso que o professor colocou, eu acho que exatamente por esta diversidade da situação do pós-graduação num país, num país tão diferenciado como o nosso, se justifica a questão da especialização, e eu posso colocar o caso concreto de Pelotas, temos uma proposta aqui na Capes de um mestrado interdisciplinar de memória e patrimônio que se criou em cima de quatro especializações, sendo que nenhuma delas foi dentro da área de arquitetura e urbanismo e outra dentro da área de letras e artes, e duas dentro da área de história, sendo que o nosso foi apoiado pelo PQI, o que possibilitou através da Universidade da Bahia, que tem tradição nesta área, toda uma capacidade dos nossos próprios docentes para poderem então se sentirem seguros para se lançar para questão do mestrado, e sem falar da reflexão, a capacitação efetiva e este é um item que queria colocar que na avaliação do PQI não só número de teses ou dissertações, onde está a questão do resultado final, que é a capacitação das nossas instituições, dos nossos docentes, das nossas redes de pesquisa, dos nossos laboratórios, para um efetivo reflexo para a sociedade. Então este nosso curso de especialização teve um fantástico apoio sobre o projeto fomento de memória e patrimônio, e acho que foi totalmente positivo. Então, eu defenderia a idéia da especialização estar concluída dentro do nosso objetivo do PQI.

Prof. ALAN (LONDRINA):> Eu sou o Professor Alan, de Londrina, respondendo a questão, eu participei do grupo um. É que não só especialização, mas o pós-doutorado também, o enfoque principal é o doutorado, preferencialmente doutorado, esta é a nossa questão, e a gente abriu um leque também. Como tem possibilidade do lato senso, que é menor, e a gente sabe que é menor, mas fechar também é complicado neste país. E abrir é complicado, porque eu acho que chega uma hora que todos são doutores, então precisa também de pós-doutorado. É questão mais ampla, pensar uma coisa a mais do que está no objetivo do que está escrito aí no edital.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Dentro dessa questão, alguma complementação?

Profa. KÁTIA (UFRoraima): Eu sou Kátia, de pesquisa e pós-reitoranda da Universidade Federal de Roraima. Sobre a Universidade de capacitação, eu reconheço a importância da especialização do momento em que a instituição oferece, neste sentido que a professora falou, nosso primeiro mestrado em recursos naturais, nosso professor Marcos é coordenador, começou também de um curso de especialização. Isso é importantíssimo, só que quando a gente fala de PQI, fala de qualificação docente, e você começar qualificação docente, pagar para o professor sair e fazer especialização, eu acho inviável, mas é. É, é a esta discussão.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Vamos só deixar a professora terminar, por favor.

Profa. KATIA: É isso que eu acho que é meio inviável, e aí não faz sentido o discurso de que é uma forma de preparar o professor para o mestrado, se ele já é professor universitário, entende-se de que ele não precisa de especialização para fazer mestrado para aprender a fazer dissertação.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Só um instante, dentro dessa ordem, eu pediria a inscrição a quem for falar, senão vai ficar complicado. Professor...

PROF. WALDEMIRO: Meu nome é Professor Waldemiro, da Universidade Federal de Pernambuco. É uma das propostas que a gente lançou, foi a inclusão dessa especialização. A gente sabia que isso criaria uma certa polêmica, obviamente que a gente sabe que você criar uma especialização visando os professores de dentro da universidade, realmente a gente sabe que o professor já tem uma outra tendência, já é fazer um mestrado não na sua instituição de origem caso não tenha, mas se tiver, faz. Mas a especialização é pensando exatamente em pessoas que não estão dentro de instituição, e que precisam dessa capacitação.

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Só um instante, porque senão nós vamos passar algum tempo com esta questão e tem outras questões a surgirem, eu acho que o perfil do PQI, Programa de Qualificação Institucional é outro, e no edital já é bastante claro. Então, é um anexo que não cabe ao próprio Programa de Qualificação Institucional, mas talvez a professora Íris, não sei se ela quiser dar mais esclarecimento, até para... eu digo mais

porque senão nós vamos ficar fragmentando muito em uma questão e tem outras também muito importantes. E há pessoas que têm que viajar e tudo o mais. Eu acho que poderia dar um arremate. Professora Íris, poderia dar só uma palavra neste sentido, que é quem coordena este programa.

PROFA. ÍRIS SANTIAGO (CAPES): Eu acho que a gente está saindo um pouco do foco do programa. A Capes tem diversos programas, nós lidamos com a pós-graduação estrito senso, ou seja, mestrado e doutorado, vocês sabem, e o foco do PQI é programa de qualificação institucional. Inicialmente para qualificar os docentes da universidade, o que pressupõe que ele já seja professor e já tenha no mínimo uma especialização, porque a gente tem ainda várias instituições que os docentes só têm especialização. A Capes já reduziu bastante a concessão de bolsas de mestrado, justamente por conta disso, porque a pós-graduação cresceu tanto que a gente acha que agora a prioridade é o doutorado. Se vocês viram o PNPG a gente vê que até 2010 o país precisa de um número razoável de doutores. Aí não tem sentido a Capes financiar esta especialização lato senso. Hoje vocês falarem em financiar especialização lato senso, é muito surpreendente. O PQI não é para qualificação de quem é fora da universidade não, a Capes tem outros programas que atende a sociedade de uma forma geral, mas a CDI e o PQI é para qualificação de docentes e, excepcionalmente, de técnicos.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES):Obrigada, professora Íris. Eu acho que a gente poderia encerrar esta questão e passar para outras. Acho que a mesa é de acordo, e quem se inscreve para outras questões, por favor.

> Quando nós definimos quais são as atividades que podem ser desenvolvidas dentro das missões de curta duração, é isso que eu quero esclarecer o meu entendimento, entre elas tem a participação em disciplinas. Então o que eu estou colocando, falando da especialização, é a possibilidade de se aproveitar este intercâmbio entre cooperantes e origem, no sentido que um curso de especialização possa ser também um primeiro passo para o futuro mestrado. Eu não pensei, quando eu estava me referindo, de que nós pudéssemos liberar professores para fazer especialização. Só queria dar este esclarecimento, e, sim, do aproveitamento do intercâmbio para que entre outros efeitos do PQI sobre a instituição, a gente pudesse viabilizar também as especializações como um primeiro passo.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Bom, dando seqüência, gente. Nesse primeiro grupo de trabalho, está esgotado? Alguma questão? Rogério, por favor, vamos passar ao segundo.

PROF. LEON:> Meu nome é Leon. Caracterizar a missão de trabalho de curta duração naqueles quatro itens, eu acho um pouco amarrado. Por exemplo, um caso prático, um professor do UNB foi lá inspecionar um laboratório para fazer montagem de elaboração,

então eu acho que aquela caracterização está muito amarrada. Muito amarrada na caracterização. No caso, ele visitou, ele fez um quatro míni cursos lá, montou comigo o laboratório, viu o layout que eu projetei com outra professora da universidade, quer dizer, a missão de curta duração não pode ser amarrada nestes quatro itens, ela tem que ser mais vista. E outro ponto, que eu queria colocar, aproveitando isso, é que a missão de trabalho pudesse exceder o prazo da missão de estudo, porque se um, por exemplo, o meu professor fechou o doutorado dele, ele pode fazer uma missão de trabalho para fortalecer e consolidar a rede de pesquisas. Então, nós poderíamos transferir algumas missões de trabalho previstas inicialmente até 2007, no meu caso, para o ano de 2008, seria muito produtivo para instituição e de grande proveito, e tem outros membros também que poderiam consolidar a rede, ficaria esta sugestão para o grupo, a missão de curta duração.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Obrigada.

> No meu caso assim, 2007 está terminando, usar mais um ano para missão de trabalho, a missão de estudo, não.

(inaudível).

> Ah, dentro dos cinco. Isso é, vai fechar em quatro anos, eu vou ter um ano, dentro desse um ano.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Professor, fale no microfone.

PROF. MARCOS VITAL:> Marcos, de Roraima: talvez.... talvez eu não tenha percebido ou a Profa. Graça não tenha enfatizado, não sei, mas as equipes poderia ser oriunda de um ou mais núcleos, no ano passado isso foi um problema que engessou bastante, apesar disso a universidade mandou três projetos ao PQI, mas isso foi o que mais engessou, mas tinha que ser membros de departamentos da mesma unidade, temos que observar este caráter multidisciplinar dos projetos e abrir um pouco mais. Pode ser de um ou mais núcleos, isso pode ser enfatizado e era bom que fosse discutido aqui.

PROFa. NÁGILA: Profa. Nágila do CETEC, Ceará. Em relação ao questionamento da página seguinte, sobre a caracterização das missões de trabalho, na verdade, o grupo dois entende, entre outros, inclusive, acredito que ficou até faltando também a história de cursos de extensão, entre outros. Porque o grupo sentiu a necessidade de especificar, de caracterizar algumas possibilidades de missão de trabalho, mas não é no sentido de engessar, era para estar entre outros como uma forma de possibilidade.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): No caso, seria mais da referência de possibilidades para as missões de trabalho, até alargar. Não é? Sem dúvida. OK. Dentro ainda desse grupo de trabalho, para a gente dar uma seqüência... Ok. Do grupo 2? Posso passar em frente, gente? Há um professor lá.

PROF. CARLOS EDUARDO: Prof. Carlos Eduardo, da Universidade de Minas Gerais. Na verdade vai ser transição do dois para três, como já foi falado aqui da suspensão da bolsa

quando missão de estudo dentro, aqui se fala em 30 dias, por menos de 30 dias, se questionou na nossa discussão se viu que é bastante produtivo, acho que um dos objetivos do PQI justamente é esta formação, a capacitação e que traga resultados para a instituição de origem, e a gente vê como bastante positivo essas idas e vindas ao longo desse tempo, e o que acontece muitas vezes, que temos uns casos, vários no próprio grupo relatado, que o bolsista quando vai para fora da instituição de origem na verdade tem que alugar casa, então ele mantém isso, e tem um gasto fixo, então, normalmente vai ter que ter um número, me parece que menos de 30 dias, acho que até poderia ser no ano mais de 30 dias, dependendo da especificidade. Imagino alguém no Norte, alguém que tenha trabalhos específicos de coleta de dados, imaginando Floresta Amazônica, vejo que pode existir casos que tenha duração um pouco maior. É necessário ter limite, mas me parece que o fundamental é que não se tenha agora cancela a bolsa, se paga com recursos, daí depois volta, acho que manter isso, sendo parte do plano inicial, acho que é importante estar no planejamento, já estar previsto inicialmente e facilite esta implementação.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Ainda algumas sugestões aí na questão de prazo, andamento? Acho que cada um dos coordenadores teve problemáticas diferentes em relação a isso, às vezes até aquela de fechar um pouco o olho se o pesquisador precisou ir, se afastar, o que implica também às vezes em custeio de passagens, o que não é previsto, então tudo isso onera, não é? Bom, dentro disso...

> Só uma observação. Os questionários neste item revelaram uma maior preocupação com a rigidez do programa, no geral as pessoas pediam maior flexibilização, e sem entrar, e a questão da informação, me parece que são dois itens que foram recorrentes e parece que... estou tentando fazer esta consideração, porque tem uma série de detalhes... bom, no que se refere a aspectos financeiros, a gente pode indicar mas a gente sabe que a decisão, inclusive, não depende da gente, a comissão é que vai apresentar um conjunto de proposições e outros detalhes operacionais que vai depender realmente da forma como a equipe da Capes vai pensar na operacionalização. Mas no geral, me parece que é consenso, a necessidade de maior flexibilização do programa em relação ao cumprimento das missões, e maior comunicação, mais informação e mais comunicação, me parece que são duas coisas que facilitariam muito a gestão do programa.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Eu acho que o programa, até se a gente, o questionário já estava muito longo, poderia ter sido colocado alguma questão por etapas, porque o PQI de início, ele deu muita margem realmente a dúvidas. Porque o programa estava começando, debutando, estava iniciando esta trajetória, e até no próprio contato com quem coordena aqui, e como são as questões. E à medida que houve coordenação presente, isso eu dou um depoimento de experiência própria, o contato com a Capes em nenhum momento foi dificultado. No início sim, porque havia uma necessidade até da

própria instituição se colocar perante o programa, mas à medida que ele foi desenvolvendo, eu diria no prazo do primeiro ano foi esta dificuldade, posteriormente, eu acho que coube realmente à cada coordenação se fazer presente e colocar os questionamentos e daí para frente, pelo menos da vivência que eu tive, a Capes estava muito aberta à informação, e até à flexibilidade. Eu acho que agora o que vai caber é organizar aonde tem que se dar maior flexibilidade, interação, movimento, não é? Bom, mas isso era uma parte que eu senti dentro do decorrer do projeto. Dentro desse grupo de trabalho 2, esgotado, gente? A professora Graça está falando baixinho, ela está perguntando: ninguém discordou da bolsa do coordenador? Acho que não. (risos)

> Se é uma bolsa permanente eu até tenho defendido internamente que o coordenador possa contar com a ajuda, porque trabalha na parte de gestão, da questão de relatório, mas isso é uma coisa pontual, que a gente faz acompanhamento do relatório, do planejamento, esse acompanhamento dos relatórios que os bolsistas enviam. Agora, não sei como é que foi pensada esta bolsa, seria bolsa mesmo mensal que coordenador receberia se fosse um custeio, valor de custeio para origem... Então... só acho que devemos tomar cuidado com propostas, porque senão... bom...

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Alguma sugestão sobre esta proposta? A professora Cibele.

PROFA. CIBELE: Eu represento a cooperante. Represento a cooperante, então, eu acho que houve entendimento, no caso seria a bolsa para cooperante também, porque nós temos muito trabalho. E também quero dizer, uma impressão que fica para mim, não sei quantas pessoas estão representando as cooperantes aqui, não sei se existe mais algum, porque... ah, lá está... então, é bom porque este diálogo tem que ser trocado com seus pares, porque há muitos dados aqui que estão, e é natural que estejam, muito centrado na preocupação da IES de origem, as cooperantes foram convidadas, mas elas não tiveram pagas as suas passagens, nós não recebemos dinheiro algum do PQI até agora, eu nunca conheci a planilha que existe, conheci na semana passada. Eu estou aqui representando a coordenadora de PQI que viajou desde fevereiro, sou a coordenadora do programa e estou assumindo, na medida do possível tentando ajudar.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Professora, só uma observação, a professora Cibele, no caso, ela coordena a cooperante. Não é isso? Isso que ela está posicionando. Programa da cooperante.

PROFA. CIBELE: Acompanhando o trabalho da professora Maria Luiza, nós estivemos juntas sempre, porque acompanhamento da coordenadora é necessária, responsabilidade é do coordenador do programa. Vai a professora Maria Luiza e vai a professora Cibele. Então, nós temos, tivemos no início muitas dificuldades, agora não diria isso, está tudo bem mais calmo. Mas foi difícil, então, este depoimento da cooperante está fazendo falta aqui, e

uma série de aspectos. Eu só queria dizer isso, foi uma pena que viessem poucos, só eu e o professor no auditório. Tem mais? Ah, sim. Porque eu acho importante ser ouvido também as experiências das cooperantes que têm uma série de dificuldades financeiras também, e ainda bem que o sistema mudou, porque tenho certeza que pior não vai ficar como estava, e foi muito difícil para nós entender tudo isso, e tentar não estender este prejuízo, que eu acho que é um prejuízo muito trabalhoso para os alunos. Tentamos fazer o melhor por eles e na medida do possível foram bem atendidos, mas com esforço muito grande também, então este lado precisava também alguém ser convidado de uma maneira diferente, porque senão estariam outros aqui também. Estou admirada porque eram poucos também.

PROFA. ANGELA GRANDO (UFES): Eu acho que isso ratifica o próprio perfil do PQI que provoca esta interação, é função dele, quer dizer, a necessidade de interação a mais com a IES de origem, a cooperante, entre os grupos de pesquisas, e o que eu brinco às vezes, é um programa inteligente, ele exige que seja feito reflexão, argumentação e interação. Sem dúvida, é assim que ele deve funcionar com esta necessidade do diálogo. Bom, gente, aqui dentro do trabalho do grupo 2?

PROF. MAÍLSON:> Professor Maílson, da Universidade Federal de Roraima. Eu estou aqui querendo defender este último item ali, reunião entre os coordenadores das IES de origem e cooperantes, e todos os coordenadores, como está acontecendo hoje, eu acredito que é o primeiro encontro de todos os coordenadores de PQIs para discutir PQI. Eu até relatei no meu grupo a importância dessa comunicação ser mais estreita entre os coordenadores das IES de origem e a cooperante. E até relatei um caso que aconteceu na nossa universidade, no PQI que eu coordeno, de um aluno que foi jubilado e a gente, eu só soube disso, e a pró-reitoria também só soube disso, graças ao coordenador da cooperante. Porque houve a convivência, inclusive, do coordenador desse aluno, que era professor nosso. Então, são coisas que surgem nos diversos programas e que a gente só sabe suprir estas dificuldades ou atravessar as dificuldades quando a gente começa a discutir nossos problemas ou o problema do programa PQI. Eu, hoje de manhã, a primeira pergunta que eu me fiz é: por que a Capes não fez um seminário desse porte no primeiro ano, já que havia tanto problema com o PQI? Então se a gente tivesse se reunido com os coordenadores naquele momento, eu acho que a gente já teria avançado bastante em relação ao PQI. Então, eu queria, hoje de manhã eu estava aqui escutando vocês aí da mesa, mas por que só agora? Três anos depois estamos fazendo uma avaliação mais profunda, querendo saber realmente das dificuldades de cada programa, se a gente tivesse feito isso há dois anos atrás, nós geralmente não... certamente não estaríamos discutindo muitos desses pontos hoje. Então, não estou querendo de forma alguma invalidar, mas por que tão tarde? Não sei se foi algum

problema de planejamento da Capes aqui, não sei. Mas assim, é interessante que estas reuniões continuem, porque só assim nós vamos fazer o programa cada vez melhor.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): É totalmente pertinente a observação, e acho até que é, de um outro lado vendo, quer dizer, mais um mérito do programa que eu acredito que é a primeira vez que há uma instituição como a Capes dando... eu diria, não só essa liberdade de interlocução, que nós estamos tendo aqui, como de avaliação de um programa de qualificação institucional. Acho que é um mérito aí da organização aqui, e ver o quanto que isso é necessária, esta abertura, esta interação, esta possibilidade do diálogo. Acho que tem um professor que está inscrito.

PROF. PETRAUSK: Prof. Petrausk, da UNoeste de Cascavel no Paraná. Eu gostaria de inicialmente parabenizar a iniciativa, o referendo aí das palavras colocadas, que vários dos presentes aqui externaram, a satisfação de poder ter esta oportunidade de criticar e de colaborar com otimização do programa. Mas a minha fala vai mais no sentido talvez mais amplo, tentando vencer barreiras além do PQI. Eu acho que o PQI vai sair desse seminário com uma avaliação positiva, mas eu acho necessário que nós venhamos, com a devida coragem que precisamos ter, ir além do PQI e talvez tratar objetivamente da possibilidade de um seminário que viesse discutir todas as formalidades e fomento de qualificação financiada pela Capes. Porque temos clareza e sabemos que somos uma elite dentro da qualificação hoje, mas porventura e provavelmente nós todos tenhamos nos formado enquanto mestres e doutores, sustentados pelo PICDT, por exemplo, o fato do advento do PQI qualificou de repente a pesquisa, sustentou, permitiu continuidade e qualidade dela, mas não venceu a necessidade numérica e da demanda de nossas universidades que também são heterogêneas enquanto nível de qualificação. Então fica aqui a proposta de que a Capes pense na possibilidade de nos ter novamente aqui, mas nos ter também enquanto representação das instituições, enquanto pró-reitorias, nos ter aqui na ótica de discutir corajosamente de inter a permanência do PICDT, porque nós temos diferentes realidades, e quero crer que os anseios institucionais não podem hoje simplesmente ter a única possibilidade de qualificação no PQI. Não sei se fui feliz na minha fala, se eu me fiz compreender, mas a minha preocupação também é um pouco além do que se está discutindo aqui, embora estejamos todos satisfeitos com a oportunidade da discussão.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Ok. Professor, não, eu acho que foi extremamente claro, sem nenhuma dúvida desse pedido de alargamento e tudo o mais, e cabe até na própria proposta aqui dessa discussão, que é de qualificação institucional. Bom, dentro aqui da organização de tempo, parece que houve uma alteração do programa, que ia se abrir para um outro tipo de depoimento, então se espichou um pouco mais essas possibilidades do questionamento, do debate aqui nesse próprio diálogo da mesa, o que nos dá mais

flexibilidade de tempo. Dentro desse grupo ainda, das questões que foram colocadas, ainda a gente pode-se manter. Mais questionamentos?

PROF. CARLOS EDUARDO: Professor Carlos Eduardo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A gente até tem uma questão em que algum, nós estamos em algum momento cooperante e em outros somos origem, e por mais estranho que possa parecer, dentro da ótica do programa de qualificação, é plenamente possível dentro de uma instituição você ter algumas áreas que você até considere estratégica e quer desenvolver e você não tem capacitação, então você faz uma parceria com outros centros que tenham capacitação naquela área e em outros você pode ter certeza de que você pode estabelecer, e daí me parece que esse casamento cooperante e origem é fundamental. Eu acho que a gente leva muito ao acaso, e eu vejo isso até os órgãos, muitas vezes, espera-se que as origens saibam reconhecer quem seriam os seus realmente parceiros e o que se percebe, na prática, muitas vezes, pelos depoimentos ali que muda e você não sabe se o aluno está sendo jubilado. No nosso caso, menos deu problema foi porque já existia realmente uma parceria já entre o cooperante e origem, e na verdade eu vejo que o PQI, com o programa veio a facilitar, porque no próprio PICDT já era excepcionalmente um docente que se quer fazer formação fora, ele tem que apresentar um plano, tem que estar dentro de um planejamento estratégico, mas sempre faltava um programa que desse os meios para que se fortalecesse e eu acho que nesse ponto o PQI está de parabéns, porque ele realmente permitiu o docente vir durante o seu doutorado, realizar coisas locais, voltar à instituição, trazer os parceiros, então eu acho que uma sugestão, talvez fosse reflexão, como é que se estabelece uma parceria, muitas vezes o ponto de que as origens faltariam, até se divulgar os cursos a nós docentes que a universidade X, Y Z tem interesse de desenvolver nessa área com docentes, para que essas coisas não ocorra, no caso de instituição que desconhece o aluno ou que não conhece, realmente é falta de informação ou talvez até de vontade, porque não pode ser imposto como um ponto ou somente um peso para a cooperante, não, pelo contrário, eu acho que ela tem um aluno motivado, que quer terminar dentro do prazo, que é cobrado pela instituição e que vai estabelecer um vínculo mais longo de duração com aquela instituição, então eu acho que esse casamento origem e cooperante deva existir e talvez com alguma indicação já bem colocado e que as origens diga: nós temos interesse e já estamos nessa universidade e até ter a chance de universidades, possíveis cooperantes, se candidatarem e dizer: Olha, eu gostaria de receber pessoas, temos interesse..

PROF^a. ANGELA GRANDO (UFES): A gente vai abrir por inscrição e dando a seqüência. Acho que este acréscimo é importante, professor, o que vem a comentar, porque este pedido que a gente tem sentido mais nos questionários e no que tem dito de depoimento, no sentido de uma flexibilidade que vai surgindo no desenvolvimento do programa, que às

vezes são quatro, cinco anos nessa interação que vai existindo entre a IES de origem e a cooperante, que vai levando a abrir mais possibilidades, e as missões, principalmente as missões de trabalho, que vão articular estas questões, que é quando vem este cruzamento de uma para outra. Na seqüência, o Professor Ronaldo, apesar dele estar na mesa, ele havia pedido a palavra.

Prof. RONALDO LIMA (UFPA): Eu queria falar como coordenador de instituição de origem. Foi colocado uma sugestão aí que eu acho que vai na direção do que o nosso colega acabou de falar, que eu acho que foi a necessidade, neste terceiro item, a necessidade de planejamento conjunto do cronograma, não só do orçamento cronograma anual, do planejamento anual. A gente tem que fazer um planejamento anual e um relatório anual, que se isso fosse feito anualmente, que se tivesse, que fosse feito conjuntamente entre o coordenador de origem e o coordenador da cooperante talvez fosse um grande passo, porque a gente tem por exemplo três cooperantes e cada um com procedimento diferente, tem uma cooperante que de fato é parceira, que planeja junto. Hoje eu estava lendo os meus e-mails e tem um e-mail fazendo uma contra-proposta de uma proposta que eu fiz, ou seja, eles de fato se envolvem; e tem outras que eu acho que a maioria dos professores desconhecem, que são cooperantes nossos, então me parece que por mais que o coordenador tente, a coisa não anda, a coisa não flui, a coisa... Eu fui para uma reunião há dois meses atrás numa terceira cooperante e um grupo de professores, teve um professor que virou para mim: mas afinal de contas, o que é este negócio de missão de trabalho? Ou seja, e este professor já tinha feito missão de trabalho e ele não sabia que ele tinha ido, não sei se ele não sabia ou se esqueceu, então eu acho que você exigir um planejamento, eu acho que o Jeová até falava hoje de manhã, que se pudesse ser feito em dezembro, novembro, antes do início do ano eu acho que seria interessante você: olha, para que saia a verba do ano que vem é necessário que haja um planejamento: olha, vão acontecer estas missões e vão ser desenvolvidas estas atividades e precisa de um grande nível de detalhamento mas de indicação onde haja compromisso, porque é o que planeja as missões do meu cooperante, eu como origem, eu explicava isto numa reunião com eles e eles falavam: quem é que está planejando estas missões nossas? Eu. Porque vocês não estão fazendo e eu faço, para não perder as missões, porque me interessa as missões da cooperante de origem, então, ou seja, se a gente garante isto daí enquanto procedimento, eu acho que é um passo para buscar esta efetiva parceria em torno das ações de pesquisa.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Bom, seguindo aí a seqüência, depois professora Fátima se inscreveu também.

PROFa. FÁTIMA: Primeiro é um esclarecimento quanto a fala do professor Carlos Eduardo, porque este problema que nós tivemos do professor que foi jubilado, na fala eu fiquei preocupada porque a instituição onde isso aconteceu, é uma instituição parceria da UFRGS

e tem várias no mesmo programa e nunca tivemos nenhum problema. Então são problemas localizados e que nos pareceu que o coordenador, que o problema se deu entre professor e o coordenador, o coordenador não, o orientador dele, porque o programa mesmo, o coordenador do PQI, o programa assim que se orientaram e descobriram, acionaram as questões. E outra coisa que eu gostaria de colocar aqui, que eu não ia colocar antes, que foi uma coisa que não ia colocar, mas é esta coisa de o Capes pedir o planejamento a todo órgão. Todo ano, final de setembro e início de outubro a gente recebe correspondência da Capes pedindo que nós enviemos o cronograma de missões de estudo e missões de trabalho para o ano seguinte. Todo ano nós recebemos isso. Então eu estou achando estranho que desde manhã está se falando disso. Pois é, mas todo ano a gente recebe. Obrigada.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Obrigada, professora. Bom, eu vou passar para a professora Fátima, e antes uma observação que vai de encontro com o que acabou de ser feita, e eu dou um exemplo da própria instituição que tem três programas de PQI funcionando. Dois vão bem e um ele quase que nunca existiu. Então eu acho que é um fato que é consciente, é humano e nós sabemos, depende muito da atuação da equipe, das pessoas e, principalmente, de uma coordenação. Editar, edita, porque às vezes é muito simples dizer: falta informação com a Capes. Pô, se o coordenador não pega o telefone ou não pega a possibilidade de abrir essas informações, informações não vai ter; a instituição que vai atrás do coordenador procurar. Então eu acho que isto a gente tem que ter também este bom senso, que eu sinto concretamente dentro de uma universidade que tem três programas e um que nunca nem saiu da gaveta e tinha um bolsista só, então é um exemplo que a gente vê concreto, não é? A necessidade de atuação. Realmente todos os professores têm várias atividades, tem funções, mas se dá função de coordenar realmente é para coordenar. Tem que ter tempo. Vamos lá.

PROFA. FÁTIMA: Eu sou Fátima Dias Costa, da Federal da Bahia. Nos dois breves depoimentos, o primeiro deles em relação à preocupação com a demanda reprimida. Eu estou fazendo parte dessa comissão de avaliação e devo dizer que desde a nossa primeira reunião, no início de março, um dos primeiros questionamentos na perspectiva de corrigirmos alguns problemas do PQI e reiterarmos ou fortalecermos a sua reedição, nos preocupamos todos com essa demanda reprimida. Tem vácuo aí de quatro anos, no mínimo, em que estamos sobrevivendo com bolsas emergenciais do PICDT e sem o devido apoio institucional ou formal. Então a Capes assimilou e adotou, e devo dizer que está sendo questionado, está sendo pesquisado esta demanda até para começar nos dados do Inep, não é Íris? Nos dados do INERP certamente que cada gestor vai colocar os seus números atualizados da demanda institucional. O segundo depoimento de quem viu o PQI ser discutido desde os primórdios de 2000, 99 para 2000, quando cogitamos flexibilizar o

PICDT, é que eu enxergo neste programa, um programa de uma alta versatilidade que embuti, que assimila o próprio PICDT. O modelo pode ser contemplado aí. Quando nós dizemos e resgatamos que gostaríamos de ter os dois, está em causa e está na mesa uma proposta de qualificação institucional onde cada instituição vai dizer qual é a sua demanda e adequar-se às suas políticas, ou melhor, casar as suas políticas às políticas da agência. Então o PQI admite uma qualificação em tempo integral. Uma bolsa de quatro anos, e isso não é do PICDT? Com uma diferença muito mais favorável para o PQI, é que com a inclusão das missões, isto facilita o retorno do indivíduo que foi qualificado, porque ele passa a interagir com a sua instituição, com a instituição onde ele se qualificou, e criar estes laços, e mesmo este lastro. Então eu sempre achei que este programa tinha essa abrangência. E, por fim, o último depoimento é que a cada vez que nos debruçamos, quando o professor de Roraima pergunta: por que só nos reunimos agora? Não tenho autoridade de falar pela Capes, mas a experiência de ter acompanhado isso, a Capes passou por turbulências nos primeiros anos da atual gestão, dedicou-se como prioridade a avaliação, mudou toda a sistemática de avaliação, trouxe a PCN, mudou os formulários, o coleta, e esse foi o foco e só no ano passado que nos detivemos, não sei se a Íris concorda, mas nunca deixou de ter esta preocupação. O momento foi esse e é bom que aproveitemos para passar isto a limpo, e, por fim, eu os desafiaria todos a olhar se a Portaria 027 ela tem todas as sistemáticas de acompanhamento inteligentemente planejada, pontuada, se as pró-reitorias acompanha ou não aí é uma questão da cultura, que nem todos assimilaram e, inclusive, a minha própria instituição e eu passei um bom tempo como pró-reitoria, porque o problema ficou engessado, o programa não foi reeditado, senão uma única vez bgo em seguida ao edital. Então eu sou otimista ao programa de que ainda que tenhamos colaborado com algumas sugestões para o modelo, no fundo, no fundo, boa parte do que ele está demandando está prevista na resolução, está prevista na Portaria 023.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Obrigada, Fátima. Bom, com a palavra o professor.

Prof. MAILSON: Bom, Mailson de Roraima. Eu queria esclarecer aqui que eu não sou contra o PQI e em nenhum momento fui contra o PQI não. A professora Fátima esclareceu o ponto e em nenhum momento eu cheguei aqui e disse que era contra o PQI. Eu só fiz esta pergunta porque eu achei pertinente, porque depois eu sei que vocês têm trabalho e nós trabalhamos também, eu sei que vocês têm muito trabalho para fazer, agora, a minha pergunta eu acho também pertinente: por que só depois de três anos? Esta foi a minha pergunta que eu deixei no ar. Agora, eu sou também a favor do PQI, aliás, eu não vi nenhum programa de pós-graduação com tanta objetividade quanto o PQI, para pesquisa e pós-graduação no país, eu acho que o PICDT está ultrapassado no meu ponto de vista, e temos que avançar num programa como este, flexibilizando que aí pode até englobar, como você falou, o PICDT. Então, queria deixar claro aqui que eu não sou contra o PQI, que fique

bem claro isso, sou a favor do PQI, e sou a favor também destas reuniões dos coordenadores, porque, professora, eu estive num grupo de estudo, nosso grupo 2 lá, este foi unanimidade entre os pares, de que as cooperantes não têm informação, a grande maioria não sabe como funciona o PQI, a realidade nua e crua é essa, está certo? Muitas das cooperantes, e isso a gente viu no meu grupo, a gente discutiu isso, e isto é uma realidade. Muitos de nós temos dúvidas em alguns pontos e é por isto que estamos aqui discutindo, e outra coisa, até a própria Capes, que até hoje de manhã, conversando com os colegas aqui, falando do questionário do colega aí, por que não colocou a Capes naquelas dúvidas? Porque só tinha dúvida de coordenador e não sei o que, e às vezes a gente liga para a Capes e a pessoa da Capes tem dúvida com relação ao programa, entendeu? Então é isso que eu estou colocando, a gente está aqui para fazer crescer o PQI, e eu acho que o objetivo, no fim das contas, desse seminário, é a gente avaliar e fazer crescer o programa do PQI, porque este vai ser o melhor programa de pós-graduação da Capes, está certo? Então queria deixar claro mais uma vez que eu não sou contra o PQI, pelo contrário, sou a favor.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Eu acredito até que ficou bem claro quando da primeira vez já expôs, sem nenhum problema, e é um dos méritos do programa, ele é vivo, ele pede transformações e pede questionamentos. Professora Íris.

PROFa. ÍRIS SANTIAGO (Capes): Professor, você em 2003 fazia parte do PQI? O PQI começou em 2002. Quando nós vimos todos os problemas acontecendo, o que nós fizemos? Fizemos reuniões regionais. Eu não sei se você participou, mas foi aí que nós reformulamos o programa e flexibilizamos, justamente para facilitar, porque o programa estava muito engessado. Então, isto que o senhor está falando, a Capes fez seis reuniões: uma em Brasília, uma em Cuiabá, uma em Fortaleza, uma em Belém, uma em Porto Alegre e uma em Belo Horizonte. Então, professor... como que vocês não foram convidados?

>(Inaudível)

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Professor, por favor, nome e universidade, por causa da gravação.

PROF. OBINEZI: Professor Obinezi, da Universidade Estadual de Londrina. No nosso caso, eu tenho e até trouxe uma série de cópias aqui de ofício e tudo o mais, no nosso caso a nossa universidade, e isso é um problema que precisa ser sanado urgente, penso eu, ela decidiu ela enquanto pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, que não enviaria nenhum dos coordenadores, ou seja, a Capes comunicou a nossa universidade, nós ficamos sabendo por acaso que existiria uma reunião em Porto Alegre, e ela disse que não existia recursos, e eu tenho uma carta aqui encaminhada pelo meu chefe de departamento da época, que não existiria recursos para custear os coordenadores na reunião de Porto Alegre. E, simplesmente, elegeu lá na nossa pró-reitoria, um Secretário, não me lembro o

nome, se era o Antonio ou a Márcia, que o fosse como representante. Então, em algum momento, e eu não tenho esta informação, se houve repasse de recursos por parte da Capes à minha universidade, isso ficou dentro da pró-reitoria e eles não nos repassaram, e eu não sei se em outros setores ocorreu isso.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): O senhor é coordenador?

PROF. OBINEZI: Do PQI.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): E não tem a planilha dos recursos que são passados?

PROF. OBINEZI: Não, a mim não me é colocado.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): É surpreendente.

PROF. OBINEZI: Eu tive oportunidade hoje aqui de conversar com a Raquel e solicitar que tudo que fosse mandado à minha universidade, que fosse mandado a mim como coordenador, porque até hoje eu não tenho isso.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): E tem quanto tempo o programa funcionando? Que o senhor coordena?

PROF. OBINEZI: De 2002 adiante.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Céus!

PROF. OBINEZI: Inclusive, gostaria que o que o colega falou, que fosse possível também realizar as missões de trabalho, uma vez que está havendo um desencontro muito forte entre a pró-reitoria de finanças, pró-reitoria de pesquisas e pós-graduação e a Capes. Nós não participamos e não soubemos disso, quer dizer, até soubemos, mas a universidade não nos custearia nenhum dos coordenadores para essa visita a Porto Alegre. Por isso que nós não sabíamos de muitos detalhes aí.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Eu nem responderia, porque de forma nenhuma não tenho autoridade pela instituição Capes, mas eu diria que é um problema local até. Porque eu, no caso, sou coordenadora de um programa, como o senhor, e a minha interação com a pró-reitoria é direta, é o tempo todo. Então eu acho que isso é um problema local que realmente tem que ser reivindicado e tem que ser sanado, porque senão o programa não anda.

PROFa. MARINEZ MARQUES: Meu nome é Marinez Marques, eu sou pró-reitora da Fundação de Mato Grosso. Gostaria de fazer um depoimento em relação às visitas que a professora Íris se referiu que aconteceu em 2003. A primeira universidade que foi visitada, nós tivemos o privilégio de ser a primeira universidade a ser visitada e, lamentavelmente, a única universidade que participou do Centro Oeste, foi o UFMP, Goiás, Mato Grosso do Sul e nenhuma delas compareceu. A equipe da Capes foi a UFMT, até a equipe financeira, justamente com a Íris na coordenação, permaneceram por dois dias conosco e nós queríamos que ficassem até mais, mas obviamente teriam mais que fazer em outras instituições, passaram dois dias exclusivamente respondendo questões. Nós convidamos

todos os coordenadores de PQIs e o nosso setor financeiro, a pró-reitoria como um todo, então a partir daí facilitou muito para nós a compreensão, e essa troca de experiências e troca de dúvidas com a Capes. E, sem dúvida, eu concordo com você, professora, que esta é uma questão muito local. Nós temos uma interlocução muito direta com os coordenadores da pós, nós disponibilizamos para eles o quanto eles têm, para passar para eles a responsabilidade do que eles planejaram. Nós ajudamos na execução e trazemos o setor financeiro para perto. Temos problema? Temos, porque o nosso setor financeiro, como todos os IES do País, o número de pessoas é pequeno, muita gente se aposentando e morrendo e etc., mas trabalhamos com este contingente que nós temos e tentamos cada vez mais minimizar, mas eu acho que esta questão local é fundamental que haja essa interlocução entre coordenador com a pró-reitoria direto e sempre, sempre e sempre, porque isto minimiza muito as questões dos problemas que no dia a dia a gente tem. E sempre que a gente tem uma dúvida de poder ou não poder, fazer ou não fazer uma questão, a gente telefona, oficializa o pedido e pode, pode, não pode, paciência, mas nós não tivemos realmente nenhum problema de interlocução com a equipe técnica do Capes.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Bom, eu acrescento o mesmo depoimento e é o perfil do PQI, que ele é interativo, ele é em rede e a questão daqui da coordenação, no caso meu é a Claudia que dá uma atenção bastante presente ao programa e vai se vinculando à pró-reitoria, o setor financeiro e vice-versa, mas a planilha eu tenho em mãos antes da pró-reitoria como coordenadora do programa e vai muito neste sentido. Professor, só uma observação, a inscrição, porque a gente vai até cinco e meia, que depois o professor Jeová vai usar a palavra, e acho que todo mundo aguarda a própria palavra da equipe aqui da Capes, então façam as inscrições, por favor, no caso o professor.

Prof. LEON: Leon, Universidade Federal de Roraima. Eu só queria reforçar o comentário do nosso colega de PKI, que em 2002 infelizmente nós não recebemos esta comunicação que haveria... (inaudível) infelizmente, professora, seria de grande proveito para nós aqui. Seria de grande proveito, mas para nós não foi passada. Porque seria muito construtivo se tivesse...

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Obrigada, professor. A gente passa então, por favor, Rogério, o grupo três de trabalho para dar esta oportunidade já passou e dentro deste grupo três, quem tiver questionamento dentro desta ordem de inscrição, porque nós temos exatamente dez minutos. O professor tem uma questão interna.

> Nós usamos a palavra jurisprudência para dizer de certas orientações que têm sido dadas a alguns dos grupos, mas que infelizmente não foi difundido, então alguns experimentam situações semelhantes e não têm esta orientação de como proceder. E em relação a este caso, eu já deixo aqui uma questão. Esta questão ainda tem um ano, depende de quanto tempo tem o PQI, há dois anos, e se nós poderíamos enviar solicitações que pudessem

viabilizar esta situação então da permanência da bolsa com a volta à unidade de origem dos mestrandos, bom, no nosso caso já são doutorandos, os mestrandos já terminou. Então, queria saber se já houve até situações desse tipo solicitadas à Capes e se isso foi permitido. **PROFa. ANGELA GRANDO (UFES):** Bom, no caso aqui é mais uma pergunta, do que uma reflexão. Eu acho que seria necessário o contato com a própria coordenação do programa para este tipo de resposta. Nós não temos estes dados e não fez parte do questionário, então não são dados que se poderia ser colocado agora, mas a hipótese do grupo de trabalho é uma reivindicação, não é isto? Quer dizer, vai ser muito válida para o relatório final deste trabalho que está se tendo, que começou com os questionários, com estes encontros, vai fazer parte do relatório final e acho que é uma boa observação. Encerramos então aqui? Professor, por favor.

> Uma colocação só reforçar que acho que foi unânime no nosso grupo a questão do valor de custeio dos IES, tanto que manteve o valor da cooperante como forma até de ressarcir e motivar a cooperante, talvez, e até para tirar um pouco daquela questão se aplica ou não aplica neste trabalho e a gente leva em conta porque que exige uma infra-estrutura um aluno está na conta de luz, no quadro de limpeza, e aí se sugeriu então estes cinco mil reais para a instituição de origem, que não deixa de ser uma taxa de bancada justamente para viabilizar participação de eventos, compra de... que é o que se colocou ali naquele auxílio de custeio anual de cinco mil reais. É a sugestão e acho que é importante para viabilizar uma série de atividade das IES de simular o que tem no próprio CNPQ a questão do valor de custeio.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): É uma importante sugestão também. Há uma inscrição, o senhor seria o segundo e a gente encerra, está bom? Professor, por favor. Quem está com o microfone?

Prof. ROBERTO CAMARA:> Sou Roberto Câmara, da Universidade Federal de Roraima. Poderia voltar aí, Rogério, por favor? Mais um. Eu queria questionar o que é que vocês estão botando nesta interrogação em termo de tempo permanência e... pode passar, pode passar. Estes valores que vocês estão propondo de cinco mil poderia ser atualizado, não é? Também. Os 50 está atualizado? Não, aí ...

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Bom, há um professor inscrito.

PROF. MÁRIO MEIRELLES: Mario Meirelles, da Universidade Federal de Pelotas. Nesta reunião de Porto Alegre já se falava e está aqui a sugestão de uma cota por cada bolsista à semelhança do modelo procaped, isto foi em dois mil e três.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Vou deixar assim, é brincadeira aqui do professor Ronaldo para deixar bem claro que nem tudo que está sendo dito aqui vai ser promessa paga, OK? (risos)

> Apesar de que num evento como este é que se cria expectativa.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): É para criar a expectativa e as mudanças que provocam as possibilidades.

> Deixou como ponto de interrogação porque há várias formas de administrar esta questão e a primeira se a gente passa a fazer aquele planejamento e um planejamento conjunto entre a instituição de origem e a cooperante pode definir exatamente este fluxo de atividade do bolsista e então esta questão do tempo não é pré-determinada e a outra sugestão, que foi de um outro grupo, que era aquela questão do até um mês. Eu acho que este assunto não ficou fechado, e ficam aqui as duas sugestões.

PROFa. ANGELA GRANDO (UFES): Acho que foi tremendamente proveitosa todas as questões e explicações e etc., mas agora é o horário que comanda. A mesa aqui se desfaz e nós damos espaço ao professor Jeová e à Profa. Lindete que é quem está coordenando os trabalhos. Muito obrigada, gente. (aplausos)

PROFa. LINDETE AMORIM: Bom dia. Então vamos à última sessão de hoje, porque amanhã nós temos, e quarta-feira também. Mas só que com outros professores. Nós vamos passar a palavra para o Jeová primeiro e depois para a Professora Íris, para ver se Íris também quer fazer algumas considerações em relação ao dia de hoje, e para Jeová, para falar um pouquinho sobre essa última parte do financiamento, que é o ponto crucial do programa.

Prof. JEOVÁ PARENTE (CAPES): Bom, primeiramente, eu reforço a importância deste evento. Muitas pessoas questionaram o porque que a Capes parou de fazer o lançamento de edital do PQI e foi dado a vários aspectos que ocorreram após os dois editais que foram lançados. O encontro que foi realizado, estes cinco encontros realizados foram para resolver um problema premente, mas como eu disse na minha apresentação inicial, foi um programa novo e um programa que esteve um pouco conturbado por conta de alguns assuntos eminentemente burocráticos. Muitas pessoas quando se fala do PQI começam a querer ressuscitar o PICDT, e quando vocês falam em itens financiáveis, quando você pega o custo do PICDT com o custo do PQI, a gente fica um pouco assustado, porque na planilha, se vocês notaram, o concurso de bolsa concorre quase igual valor com o custo de custeio das missões. Então vocês chegarem e falarem para mim que quer que seja igual ao Procapes, olha o Procapes não chega a 30% de custeio para cada programa de pós-graduação, não chega a 30%, e pelo que a gente vê na planilha, ele está chegando quase à metade-metade. Então, creio que em termos de financiamento, o programa tem que ser muito bem desenhado, porque também se ele demonstrar ser um programa caríssimo, provavelmente vão acabar enterrando um outro programa e teremos problemas até para implementá-lo. O orçamento na Capes é algo muito preocupante. Nós temos conseguido crescer um pouco o nosso orçamento, por quê? Porque a Capes trabalha com a comunidade e a comunidade nos ajudou a fazer o plano nacional de pós-graduação

2005/2010. Então com este documento debaixo do braço nós vamos aos órgãos de orçamento e conseguimos orçamento, porque nós trabalhamos tecnicamente muito bem. Nós temos um futuro vislumbrado na frente. Nós temos a necessidade de capacitar dezesseis mil doutores até 2010, e isso está bem consignado no plano nacional de pós-graduação, e isso nós temos que fazer. Então, com base nisso nós conseguimos os recursos. Com base na avaliação do PQI demonstrando ser um programa que tem grandes ganhos, não só em qualificar docente, mas na qualificação na sua fixação, na sua instituição de origem, no trabalho em rede que ele tem, ele também tem que se demonstrar ter um custo adequado. Então quando nós falamos dos problemas que tivemos no início, foi efetivamente em cima daqueles cinco milzinho que era dado para a cooperante, não foi isso íRis? Naquele momento. Nos pontos cruciais eu não vi problema. Agora, nós temos problemas de comunicação? Temos. Se em março ou abril eu estou recebendo planejamento do ano de 2006, isto é um problema de comunicação. Se até hoje... me perguntaram quantos alunos foram titulados no programa? Quanto que nós temos? 58? Quer dizer, é um número baixíssimo, mas é isto mesmo que temos. Se nós não recebermos as informações, então a primeira coisa que temos que fazer é avaliar o programa, mostrar os resultados, termos uma comunicação mais rápida e, com base neste documento, colocar debaixo do braço e dizer: Olha, este é um programa que tem que ser continuado, este é um programa que precisa de financiamento. O financiamento deste programa baseado em bolsas, custeio, e talvez até recurso de capital sim, por que não? E vamos com este documento lutar para que o programa continue, lógico e evidente. Não faço nenhum tipo de promessa, não faço nenhum tipo de promessa que vamos dar uma bolsa sim, que vamos aumentar o custeio assado. Isto primeiro vamos avaliar. Estamos usando exatamente exatamente aquilo que a academia usou. Estamos levantando os problemas e a participação de vocês é de suma importância. Levantar quem necessita de mais auxílio, de mais custeio, isto é importante. Agora, por favor, não criem expectativas. Quem trabalha com orçamento sabe que esta questão é muito difícil, muito difícil. E como eu falei no início, os problemas que têm de execução no PQI, eles são meramente locais, eles são das suas instituições. Tem instituição um pouco mais ágil, tem outra que é muito burocrata, tem outra que bota dificuldade até numa viagem aérea para se pagar, e nisso que nós disponibilizamos os recursos. E para quem é instituição federal, eu chamei a atenção e volto a chamar a atenção que hoje o importante na instituição federal não é o dinheiro, é empenhar e liquidar. O financeiro ele vem automático. Então temos que ter esta preocupação até de entender de financeiro sim. E agradeço mais uma vez e quero dizer que espero que o documento, e eu tenho absoluta convicção de que este documento vai nos trazer um norte muito importante, eu creio que a Capes poderia sim ter feito alguns seminários neste sentido, mas sempre faltará um ou outro; estavam esperando quantas

pessoas? 80 pessoas hoje? 60 pessoas estavam esperando. Tem 60 pessoas aqui hoje? Então provavelmente aqueles que não vieram, no próximo evento vai falar a mesma coisa. Desculpa nos eventos antigos que eu não estava como coordenador, mas como auditor fiquei sabendo e até mandei um dos nossos técnicos participar, para resolver um problema eminente, e eu acho que o canal com a Capes sempre esteve aberto. Eu costumo dizer que eu estou na coordenação geral do programa do país, a minha coordenadora está lá, nós somos apenas parceiros para que vocês possam cumprir com o papel de vocês. Se nós conseguirmos fazer com que este programa tenha uma continuidade, uma continuidade séria, usando os recursos públicos com parcimônia, mostrando resultados, tendo este contato mais direto com o coordenador do outro curso e quiçá até do orientador do aluno para evitar que se invista tanto dinheiro no indivíduo, tanto dinheiro e quando chega no último ano ele diz que não tem como defender a tese porque o orientador dele é um cara maluco e ele inventa “n” dificuldades. Isso no PICDT nós vemos bastante. Se investiu tanto no indivíduo e o indivíduo volta para a instituição com banca de que teve doutorado e às vezes isto acontece, Então isso tem que acabar, são recursos públicos que estão sendo investidos e por isto esta visão do PQI de rede, para fazer com que o indivíduo retorne e que ele tenha boa produção. Bom, agradeço e finalizo aqui e desejo sorte aí aos nossos coordenadores, que temos mais dois eventos, e espero que a gente consiga produzir um excelente documento e com certeza com a participação de todos. Obrigado. (aplausos)

PROFA. LINDETE AMORIM:> Vou passar a palavra para a professora Íris. Só um momentinho, deixa eu passar a palavra para a professora Íris, porque pode surgir outra questão em cima da fala da professora Íris e aí fala de uma vez só.

PROFA. IRIS SANTIAGO (CAPES): Eu serei breve. Só agradecer a vocês, agradecer mesmo, porque senão a avaliação não teria acontecido e não estaria acontecendo. E estas críticas que vocês fazem, nós já sabíamos de todas elas, isto já é desde o princípio que os problemas são corriqueiros. A gente tenta resolver de uma forma, mas o nosso País tem uma diversidade enorme e o que a gente consegue fazer na metade do país, na outra metade a gente não consegue. O que a gente consegue fazer numa instituição bem feito, na outra instituição não é. Então não pode ser um programa com regras, não é? Porque o que é regra aqui para esta outra aqui já não serve e a gente tem que trabalhar com diferenças mesmo. Seria até injusto se não fosse assim. Então para isto que vocês estão aqui, cada um com sua região e com seu ponto de vista e com seu problema, para nos ajudar a criar o programa e reeditar, se for possível aumentar o recurso de capital, e é isto que eu peço todo dia. Agora, pelo amor de Deus, não devolvam o recurso para a Capes não. Nós temos instituições, vocês estão batalhando para ganhar 50 mil para comprar equipamentos e nós temos instituições que devolveram 140 mil. Se eu mostrar para vocês o relatório de devolução de recursos, vocês não vão acreditar. Vocês criticam, falam: ah, o

dinheiro chega atrasado, tem que ter este recurso, mas vocês não sabem ou sabem quando o orçamento foi aprovado. O que nós queremos, nós não queremos ficar com o dinheiro parado na conta, a gente quer mandar o dinheiro para vocês que executem, para que comprem passagens, para que façam as missões. O dinheiro chegou outro dia, o recurso foi liberado outro dia, o orçamento. Vocês acompanham isto pela televisão, vocês sabem disso e alguns ligam xingando e “você não mandou dinheiro até hoje” e eu digo: “professor, a única coisa que a Capes pode fazer é pagar a bolsa, isso a gente pode pagar, porque utiliza do orçamento anterior, mas não pode pagar dinheiro de passagem e manter material de consumo, isso a gente não pode fazer, quem é federal sabe disso e estadual também deve saber, mas o que tem de instituição que devolve recurso, não utiliza, não faz emissão: ah, não sabia que podia utilizar”. Liga, telefona, manda e-mail, pede que a gente olha e fala: professor, faz uma missão e junta todo mundo na unidade, vai na cooperante, faz um mini curso. Eu não tenho competência para ficar falando o que vocês devem fazer cientificamente dentro da academia, eu não sei. O que eu sei é que é uma injustiça devolver tanto dinheiro sabendo que tem outras que utilizam cada centavinho e utilizam bem e ficam querendo mais dinheiro, enquanto a outra que recebe todo o recurso igualzinho a ela, devolve tudo e depois, só no fim do ano, quando ele não pode mais fazer nada, aí o dinheiro volta e aí meu chefe pergunta: “o seu programa não está executando nada não? Falei: está, está executando. Mas e esta quantidade de dinheiro devolvido aqui?” Exato, ainda corremos o risco de perder o recurso. Mas de qualquer forma eu agradeço muito a participação de vocês, as críticas, as sugestões, todas serão encaminhadas dentro de um relatório, vocês terão um feedback, vocês terão uma resposta do que está acontecendo na avaliação desse programa. Obrigada. (aplausos) .

PROF. MARIO MIRELLES:> Mario Meirelles, da Universidade Federal de Pelotas. Eu queria agradecer à chefia, à professora, aos coordenadores, ao apoio, que foi muito produtivo, já foi dito aí que a gente achou que ia ser rápido, só ouvir, mas não, participou efetivamente, foi interativo. E dizer ao Professor Jeová o seguinte: que a Capes eu acho que foi que se utilizou mais da evasão dos cursos de pós-graduação e isso pode prejudicar, ou seja, hoje o aluno desiste e não entra como ponto negativo mais na Capes, então se o bolsista hoje se desligar daquele programa e passar para outro programa que não compromete mais, e eu acho que isso é uma coisa bastante perigosa na Capes, que é evasão de pessoal.

PROF. JEOVÁ PARENTE (CAPES): Bom, professor, sobre este aspecto específico estamos fazendo um novo sistema de pagamento chamado Saque-pagamento e nele está previsto, detesto usar este termo de lista negra, mas está previsto onde o bolsista o CPF ali colocado, se ele teve um apoio e não logrou, ele não recebe mais apoio do Capes e nem do CNPQ, então esta é uma lista conjunta Capes e CNPq. Já existe esta lista e ela hoje está

mais centrada com o ex-bolsista do exterior que não voltam, não mandam documento e estão no exterior, e estes estão tanto na Capes quanto no CNPq, eles não conseguem absolutamente nada aqui no Brasil. Então a nossa questão não é esta não, pelo contrário, inclusive, o diagnóstico que nós estamos tendo de algumas instituições ou de qualquer problema programa que não logrou êxito, estamos diligenciando todas as instituições e estamos determinando às instituições que procedam com o mecânico adequado, que no caso de funcionário público é um processo administrativo disciplinar, processo de sindicância administrativo disciplinar e devolver o dinheiro que foi investido. Para mim esta é a pior das situações. Eu detesto esta situação. Para mim o ideal é a pessoa titular. É a pessoa cumprir com o seu papel. Uma vez cumprido, sanou-se o problema. Tanto quando estava na auditoria que tinha casos como este, tentava negociar de todas as maneiras de fazer com que uma instituição recebesse aquele aluno, que ele retomasse os seus estudos, mas de caso a caso é muito complicado você conseguir êxito com pessoas que não tenham o menor comprometimento. Então há leis para isto e nós vamos buscar estas leis. Então aqueles professores que por algum motivo não cumpriram e que acham que não serão alcançados, pois eles serão. Temos aqui alguns pró-reitores que sabem do assunto e sabem que nós somos ferrenhos nesse sentido. Então temos, inclusive, os CPFs, logo, logo vamos mostrar a nossa listazinha, e não vai receber bolsa de lugar nenhum da Capes.

PROF. CARLOS EDUARDO:> Carlos Eduardo, da Federal do Rio Grande do Sul. Gostaria também de parabenizar pela iniciativa. Eu acho que um ponto que o senhor mencionou e que eu acho que é importante, eu acho um consenso que todos defendemos, que façam um bom programa, e o que se falou, a estratégia é bem essa mesma, de ir embaixo do braço, mas me parece que esta meta só de doutorandos, que é a meta atual, nesse caso a meta não se aplica tão bem, que parece que o grande diferencial não é só o doutorado e sim a criação de redes do projeto, eu acho que teria que se pensar de uma forma de como é que eu mensuro isso, como é que eu quantifico isto e pode ser através de programas e vejo vários depoimentos aqui dizendo de novos cursos que surgiram, ou seja, efetivamente de ações de longa duração, acho que é muito mais que uma pessoa que volta e se isola, existe um grupo formado, e eu acho que todos aqui estaríamos disponíveis, à disposição para fornecer estas informações, de dar estes relatórios, de ser dado a informação muita mais acho que um número, mas os resultados destas ações, dessa inserção dos cooperantes regionalmente, de elevação de livros, seja não somente de publicações, mas de ações locais, eu acho importante destacar isto e acho este o principal diferencial do programa, comparado com outros também.

PROF. JEOVÁ PARENTE (CAPES): Bom, é para isto que está sendo feito o evento, para tentarmos, mensurar os seus grandes resultados e até mesmo para poder demonstrar às pessoas que porque concorre tanto recurso de custeio em relação a recursos de bolsa e o

resultado fantástico que ele tem trazido. Então nós temos que demonstrar isto até para conseguir mais recursos.

Prof. ROBERTO (UFRE): Antes de mais nada, parabenizar a Capes, e o senhor se adiantou a resposta à minha pergunta a título que punição é a melhor palavra para quem não cumprir. Quando eu fiz o doutorado na Unicamp, era estudante da Fapesp e a gente fez um levantamento, tinha cento e quarenta e três pós-graduandos, e 63% dos PICDT não defendia docente. E a pergunta é neste sentido: estas atitudes que a Capes pretendem tomar já vai valer para estes PQI que estão aí e uma vez o estudando ou de outra modalidade não cumprir o tempo, ele vai ter que devolver o dinheiro investido nele?

PROF. ÍRIS SANTIAGO (CAPES): Professor, nós estamos finalizando um levantamento como o Jeová falou, do PICDT. Este programa nunca foi avaliado, então o que nós fizemos? Nós resgatamos o programa e quando eu mostrei para ele a relação de docentes sem titulação, ele ficou em estado catatônico. E aí o que a Capes está fazendo? Nós estamos estudando uma forma melhor de atualizar estes dados, estas informações, algumas instituições não devolveram ainda as informações, e nós vamos, infelizmente, encaminhar para as pró-reitorias e falar quais foram as providências que vocês tomaram? Porque não é justo uma pessoa ficar afastado com o salário integral e com o recurso de uma agência, com bolsa, ficar quatro anos fora, como vocês disseram, que é bom ficar o PICDT é ótimo, fica quatro anos fora e volta depois e cadê o título? Ah, não, eu briguei lá e não gostei, desisti, quero mudar, não é isto que eu quero. Isso depois de quatro anos, sendo que a instituição e a pró-reitoria tem a obrigação de fazer o levantamento assim como tem o PQI. Se o cara está jubilado, a obrigação é do coordenador que teria que ter feito o acompanhamento dele. Como que vocês fazem o acompanhamento? A Capes faz através de relatórios que vocês encaminham. O relatório que o coordenador assina e o pró-reitor endossa, para mim é a lei, é a mais pura verdade. Agora, se o bolsista fala para o coordenador que está fazendo uma coisa e apresenta um relatório que está matriculado na disciplina e não está, a Capes não pode fazer nada. Isto é do coordenador com o bolsista dele, assim como era no PICDT, cada Instituição tinha uma comissão do PICDT instalada, e isto não aconteceu. Se vocês vissem e este trabalho eu espero depois poder divulgar, vocês vão ver o resultado do PICDT, coisa que no PQI nós estamos tentando evitar de fazer este tipo de avaliação para corrigir as falhas e para tentar acertar com vocês mecanismos de não acontecer mais isso.

PROF. JEOVÁ PARENTE (CAPES): Eu só quero complementar que há casos e há casos. Existem casos de algumas pesquisas que demandam alguns experimentos específicos e às vezes se perde o experimento e por conta disso não dá para ter o título, então este é um caso muito bem específico. Caso de uma doença que aconteça que impede a pessoa. É o que eu costumo dizer na Capes: fato fortuito de força maior que impediu, é justificado. Fora isso, é a lei. É justificado, e dizer também que o acompanhamento também ele é muito

volátil, porque no exterior acontece no país também que os orientadores também passam a mão, vão levando, levando e chega no último ano o orientador chega e este cara não teve êxito. E aí também, isto aí este assunto tem que ser tratado com muito, com muita parcimônia, com direito a recurso e contraditório que se encontra na Constituição e com a seriedade que estará sendo tratado. O PQI ele é completamente diferente, porque ele traz este acompanhamento mais de perto, até pelo fato da pessoa ficar todo o tempo fora, então acredito que os coordenadores têm feito um bom trabalho sim, e o cara que foi jubilado teria que saber porque foi jubilado e foi culpa de quem? Foi culpa do aluno, então, meu amigo, devolve aos cofres públicos. Não, a culpa não foi dele, foi um caso de força maior devidamente comprovado. Então está comprovado. Então temos que ter bom senso nestas ações e apenas penalizar quem deve ser penalizado.

> (...), da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Gostaria também de parabenizar a Capes pela iniciativa desse programa, porque a gente percebe que existe uma preocupação grande de, na verdade, todas as instituições estão sendo capacitadas e que eles venham a formar de uma forma mais, de uma maneira mais rápida, grupos de pesquisa que efetivamente formarão grupos de excelência e acho isso importante dentro da pesquisa no Brasil. O que existe hoje, que muitos falaram hoje no meio acadêmico, é muito a questão quantitativa, quantos artigos, livros ou revistas, qualis que têm fatores de impacto, e a gente sente preocupação na questão qualitativa, e tudo que foi falado hoje, a gente constatou que realmente é que o PQI é uma iniciativa viável, eu acho que é correta, é justa também, agora, eu acho que esta comunicação ela tem que ser efetivada de uma forma mais intensiva. Então, inclusive, eu gostaria de até deixar uma sugestão, porque aí até gostaria até de adentrar um pouco a Capes com relação a essa comunicação, porque, por exemplo, no caso da minha instituição eu percebo que existe uma falha muito grande de comunicação da instituição, no caso da minha pró-reitoria, comigo, que sou o coordenador. E aí a impressão que dá é que, por exemplo, o coordenador é responsável pelo trabalho e muitas vezes na instituição não tem isso com o PQI. Ah, tem um convênio da Capes com a instituição cooperante e quem é o coordenador? E aí cai na mão do coordenador. Então seria interessante até para as pró-reitorias sentirem isso, que acho que a sugestão que fossem feitas reuniões, aí no caso com a Professora Íris, que estivesse nas instituições que tenham programas do PQI e que aí participariam aí os coordenadores, vocês da Capes e mostrar a importância disso. Porque a impressão que dá, não sei se acontece em todas as instituições, mas na minha eu percebo isso, não sei porque a minha instituição em relação às federais é uma instituição pequena, uma instituição estadual, a gente está em uma região também longe onde existe até um certo conservadorismo, então acho muito interessante que outros centros tivessem esse tipo de problema e talvez seria interessante a gente estreitar e melhorar esta comunicação. E outra coisa, mostrar na instituição que é

importante e mostrar à instituição aquilo que foi falado pelo Prof. Jeová: Olha, a instituição que não cumprir o programa e receber dinheiro e não usar adequadamente, vai sofrer as penas, porque enquanto estiver simplesmente no discurso, nós temos estes problemas, só conseguimos agir depois de sanados. Então gostaria de mais uma vez deixar a sugestão que se fizessem reunião com membros da coordenaria da Capes nas instituições que tenham os PQIs, mesmo que fosse participar as pró-reitorias e os coordenadores tanto das instituições de origem como das instituições cooperantes.

PROFA. LINDETE AMORIM: Só um pouquinho que a professora já estava ali há muito tempo. Pode falar, professora.

PROFa. NÁGILA: Meu nome é Nágila, eu sou do CETEC do Ceará – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Eu já havia falado pela manhã e parabenizado a Capes pela iniciativa de trazer os coordenadores das instituições de origem e das instituições cooperantes que este momento foi proveitoso, novamente nosso parabéns a vocês. E eu gostaria também de apenas corroborar com o que o Professor Ronaldo Lima comentou a respeito da história de planejamento, do cronograma. A Capes ela envia todo final de ano e pede planejamento. Eu comentava no nosso grupo, e os meninos até riram, que eu sou coordenadora de dois programas de cooperação, um com a Usp e outro com a Universidade Federal da Paraíba, e que eu me desloco no final do ano para que a gente possa fazer esse planejamento em conjunto com a IES cooperante das missões de trabalho, e, enfim, das ações orçamentárias e, inclusive, na instituição cooperante, a gente faz em conjunto. E muitas vezes, em virtude da falta de orçamento do PQI, eu já fiz algumas viagens pagando do meu próprio bolso, eu até brinquei, pagando a Fundação Nágila, que sou eu. E por que a gente faz isso? Porque a gente acredita no trabalho, nessa cooperação, a gente acredita no programa de qualificação institucional, a gente acredita no retorno dos professores à nossa instituição de origem, que é o CETEC. Eu comentei que o PQI, na época, na conjuntura que nós estávamos em 2002, era o único programa que possibilitava a qualificação docente dos professores da CETEC, então nós elaboramos o projeto, tivemos a oportunidade de aprovar dois PQIs, caso de engenharia de sanitária com a USP e engenharia mecânica com a Universidade Federal da Paraíba, então no que depende da coordenação no caso sou eu e também da coordenação geral, a gente tem feito possível e o impossível, quando falta orçamento, inclusive, da União, a gente tenta solucionar, porque gente acredita. Eu gostaria de deixar registrado para ser lembrado do CETEC, não apenas nos últimos 12 dias da emissão, mas que a gente possa estar com tempo maior para organizar. Muito obrigada.

PROFA. LINDETE AMORIM: Somente agora o professor, porque tem o pessoal que vai viajar ainda hoje e a gente precisa encerrar.

PROF. LEON: Inclusive, queria parabenizar o seminário que foi muito útil para mim. Uma pergunta: qual o prazo para se enviar esta lista para a universidade? A lista de quem não fechou o PICDT?

> Nós já solicitamos, inclusive, já cobramos duas vezes, nós mandamos e demos um prazo razoável, não apareceu? Nós cobramos e demos um outro prazo também muito razoável e nós não recebemos até agora, de algumas está certo que recebemos a maioria.

> Mas vocês vão divulgar a ação quando? Tomar as medidas e implementar...?

PROF. JEOVÁ PARENTE (CAPES): Bem, como falei esta é uma ação que você tem que ter um pouco de sensibilidade até para poder deslanchar a ação. Então primeiro quero ter o retrato, estou dando oportunidade a todas as instituições para que me dêem retorno, aquelas que não estão me dando retorno e evidente vão acabar sofrendo algum tipo de consequência, deve subir ao nosso presidente e provavelmente nós já vamos subir o assunto com algumas determinações que o julgamos que sejam necessárias, esta que seja aberto o processo de sindicância, o processo administrativo disciplinar, sob pena da instituição ser punida com isto, então se a instituição demonstrar que ela tomou todas as medidas necessárias, a instituição não vai ser punida, lógico que o bolsista deve ser punido. E acredito que também, professor, nós somos um pouco levado com muitas ações que existe na Capes, então a questão do orçamento ter atrasado nos trouxe aí alguns problemas e estamos estudando. Até hoje eu estou fazendo liberação de recursos que deveriam ter sido liberados em março e, enfim, acredito que no mais tardar em sessenta, noventa dias esta ação já tenha um corpo muito bem definido e a academia vai ficar sabendo e acredito que todos vão acabar gostando do que vai ser feito, mas como disse, tem que ser com direito a recurso e com direito ao contraditório e não é simplesmente chegar e soltar uma lista e dizer que este indivíduo está fechado na Capes, não é bem assim, o indivíduo tem que ser notificado e tem que apresentar a sua defesa e temos que... vivemos num País democrático e não dá só simplesmente de chegar e cortar o indivíduo e daí eu estou cheio de mandado de segurança em cima de mim e depois tem ações até contra a minha pessoa numa decisão desta, então primeiro tem que ser algo institucionalizado, isso já está sendo feito, depois vamos fazer um mapa, depois vamos levar à nossa instância superior, com bem concatenado do que achamos que deva ser feito, provavelmente, ser levado à nossa jurídica e demanda tempo, inclusive, tem vários programas que tem alguns editais que vão sair, amanhã vai estar saindo um edital com parceria com o INEP, enfim, a Capes está a pleno vapor e peço a vocês que olhem bem a pagina da Capes todos os dias que vocês vão ver algumas novidades interessantes e até para algumas regiões especificamente.

Profª. PROFA. LINDETE AMORIM: Bom, agora eu que acho que podemos encerrar. Em nome da comissão, eu sou a presidente dessa comissão de avaliação, nós queremos agradecer, mas de todo coração mesmo, porque estas três reuniões que a gente programou

para fechar o processo da avaliação, este momento agora, inclusive, é o momento dos grupos, não foi o momento da fala aqui, mas o momento dessa interação com os grupos e esse material também que vai nos dar muito subsidio, vai nos dar um norte para que as nossas considerações finais sejam bem alicerçadas. Quero agradecer a todos que este é o momento, principalmente o pessoal do nordeste, que o forró está aí a todo vapor, a copa, o forró, então tudo isso, mas teve assim um tempo limitado entre um jogo e o encontro de avaliação, o dia 22 de junho, porque quem é nordestino sabe que não adianta, está no sangue, e a gente tem que dançar um forró e acabou. Então este momento aqui com vocês foi assim de grande, mas hoje foi um dia muito proveitoso para a gente aqui da comissão e aqui da Capes e a comissão também de avaliação. Então vocês nem podem imaginar como foi de grande proveito este dia para a gente e quero agradecer e desejar um bom retorno, e que não vamos prometer se é daqui a trinta ou sessenta e tal, vocês vão receber o relatório final desse processo de avaliação. Então nós temos aí ainda um bom tempo para trabalhar, porque tem muitos dados para serem trabalhados, mas muito mesmo e tem um arsenal de coisas aí que a gente vai poder se debruçar em cima desses dados e depois dar um retorno para vocês. Então, muito obrigado e que façam um feliz retorno. (aplausos)

ANEXO 4
RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DO PQI

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL - PQI

Brasília – 2006

Equipe de avaliadores:

Ângela M. Grando Bezerra (UFES)

Gilma Santos Trindade (FURG)

Iris Santiago Costa (Coordenadora da CDI-CAPES)

Lindete Amorim Santos (Consultora da CAPES)

Lucimary Sodré Zattar (UFMT)

Maria de Fátima Dias Costa (UFBA)

Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA)

Técnicos da CAPES:

Cláudia Magalhães Aguiar

Cristina Maria Braga Zacharias

Eliane Ferreira de Sousa

Gláucia Fernandes de Gusmão

Raquel de Souza Barros

Rogério Pinheiro Magalhães

Valquíria Batista Fleury Curado

Apresentação

O Programa de Qualificação Institucional – PQI é um programa de apoio ao plano institucional de qualificação das instituições superiores de ensino para executar projetos de cooperação em pesquisa de pós-graduação, que visem à formação de docentes e, excepcionalmente, de técnicos.

Os seus principais objetivos visam promover o crescimento acadêmico das instituições de ensino públicas sob os seguintes prismas: o estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamental até o institucional; o apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa dos docentes recém-qualificados entre outros.

As modalidades de apoio dos projetos de cooperação são as missões de estudos, as missões de trabalho de curta duração e as missões de trabalho de média duração. A sua duração é de 5 anos, com o envolvimento de duas ou mais equipes, sendo uma instituição de origem dos docentes e uma ou mais instituição(ões) de ensino cooperante(s) onde ocorre a qualificação.

Prevê o Programa a formação de docentes e técnicos durante a execução do projeto e, principalmente, o estabelecimento de metas quanto ao ensino, à criação de grupos de pesquisa, à implantação de programas de pós-graduação, bem como novas áreas de concentração ou linha de pesquisa em programas existentes.

Neste ano, o Programa está em fase de avaliação. O presente documento, portanto, consigna o Relatório de Avaliação do PQI elaborado em conjunto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional – CDI, pela Comissão de Avaliação, pela comunidade acadêmica e pelos técnicos da CAPES.

SUMÁRIO

Introdução.....	4
1 O Programa de Qualificação Institucional – PQI.....	8
1.1 Situação atual.....	8
1.2 Instituições participantes e projetos.....	9
1.3 Recursos financeiros.....	11
2 Avaliação do Programa de Qualificação Institucional – PQI.....	12
2.1 Metodologia.....	12
2.2 Resultados.....	14
2.2.1 Finalidade e objetivos.....	14
2.2.2 Gestão e acompanhamento.....	17
2.2.3 As estratégias de financiamento.....	23
2.3 Produtos.....	26
2.4 Sugestões dos sujeitos pesquisados.....	28
Conclusão e recomendações.....	32
Referências bibliográficas.....	35
Anexo – Relação do projetos apoiados pelo Programa de Qualificação Institucional – PQI.....	36

Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, como agência de fomento, sempre esteve voltada para a qualificação do corpo docente das instituições de ensino superior. Essa, aliás, sempre foi uma responsabilidade programática da CAPES, preconizada nos Planos Nacionais de Pós-Graduação I, II, III e IV.

Ao longo dos últimos anos, foram criados inúmeros programas no âmbito das agências nacionais de fomento, 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 os programas da CAPES, destaca-se o Programa de Qualificação Institucional – PQI, totalmente voltado para o atendimento das demandas representativas da necessidade de formação de pessoal especializado nas instituições de ensino superior no Brasil.

O PQI foi implantado em 2002 com o objetivo inicial de suprir a lacuna advinda da desativação do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT. À época, 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.

Durante a sua vigência, 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 do desempenho das funções acadêmicas, como também para a consolidação do sistema de pós-graduação e para a institucionalização da investigação científico-tecnológica em universidades e centros de pesquisa do País⁷⁶.

Apesar dos resultados positivos alcançados pelo PICDT durante a sua vigência, paralelamente acumularam-se várias situações desfavoráveis que comprometeram a

⁷⁶ INFOCAPES, v. 10, n. 4, 2002. Depoimento de Abílio Baeta Neves- Presidente da CAPES (1995-2002).

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-docentes.

Desse modo, um dos fatores que levou a CAPES a decidir pela desativação do PICDT foi o fato de este dar pouco 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 estavam próximos de se aposentarem.

Tais discrepâncias 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 articular a qualificação de docentes das instituições de ensino superior, por meio da promoção de projetos institucionais de pesquisa, de forma integrativa e cooperativa. Essas experiências possibilitaram debates e sugestões, dos quais brotaram idéias que colaboraram para a concepção do PQI.

Em março de 2001, a CAPES comunicou à comunidade acadêmica que o PICDT seria extinto. Foi então formada uma Comissão, constituída por representantes do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) e por técnicos da CAPES, com a finalidade de trabalhar a proposta de um novo programa, a qual não foi aceita pelas instâncias superiores da Agência. Somente em novembro daquele ano é

que se estruturou uma nova proposição, a qual foi submetida e aprovada pelo Conselho Superior da CAPES e que culminou no Programa de Qualificação Institucional – PQI.

O caráter inovador do PQI exigia que as universidades proponentes formulassem projetos em parceria com instituições mais consolidadas e que se dispusessem não apenas a qualificar professores, mas também a ajudar na construção de projetos institucionais de pesquisa e de pós-graduação.

Desde o seu surgimento, o PQI sempre objetivou 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. Para a sua concretização, foi fundamental o apoio a projetos de pesquisa em cooperação entre instituições nacionais.

A demanda apresentada nos editais de 2002 e de 2003 foi de 466 projetos, com a implementação de apenas 161. Há atualmente 150 projetos ativos, os quais envolvem 53 instituições como origem e 48 instituições como cooperantes.

Apesar de o Programa possuir critérios bem definidos, surgiram, desde a sua implementação, questões cujas especificidades regionais não estavam previstas, o que de certo modo impediu sua eficiente operacionalização e gerou inúmeras dificuldades no desenvolvimento das atividades, tanto para a CAPES quanto para as instituições de ensino superior.

Diante das dificuldades encontradas pelas equipes coordenadoras dos projetos e dos setores financeiros das respectivas instituições, reestruturou-se o manual do PQI e criou-se um modelo de Termo de Cooperação Técnica. Decidiu-se, também, enviar os técnicos da CAPES em viagens regionais, a fim de que orientassem as equipes quanto às novas modificações. Esse treinamento foi realizado durante seis sucessivas reuniões, nas cidades de Brasília, Cuiabá, Belém, Fortaleza, Porto Alegre e Belo Horizonte.

Desde então, nenhuma avaliação com relação à eficiência e à eficácia do PQI, enquanto política de qualificação de recursos humanos de alto nível, foi realizada. Considerando que em 2006 encerra-se um ciclo desse Programa e por estar a maioria

dos projetos aprovados em fase de encerramento, a CAPES decidiu avaliá-lo com base no julgamento dos seus pares.

Assim, essa avaliação é fundamental e deve trazer inúmeros e inestimáveis subsídios, tanto para o aperfeiçoamento do programa em curso quanto para as políticas institucionais de qualificação docente. Espera-se, com isso, que possa ainda nortear processos decisórios da CAPES, no que concerne à implantação de futuros programas.

Enfim, de uma maneira geral, o PQI tem viabilizado a qualificação docente, favorecendo e fomentando a cooperação científica interinstitucional, bem como estimulando, por meio de parcerias, melhorias no ensino e na pesquisa das instituições.

1 O Programa de Qualificação Institucional - PQI

1.1 Situação atual

Atualmente há 118 instituições de ensino superior envolvidas no PQI, sendo 53 instituições federais como origem, 31 instituições federais como cooperante, 17 instituições estaduais como origem, 15 instituições estaduais como cooperante e 2 instituições particulares como cooperante. Os projetos contemplam 412 bolsas, sendo 16 de mestrado, 396 de doutorado. Além disso, já foram pagas 75 bolsas de professor-visitante.

Em 2005 foi investido no PQI um total de R\$ 10.529.556,00 (dez milhões quinhentos e vinte e nove mil quinhentos e cinquenta e seis reais) em recursos. Desse montante, destaca-se a maciça aplicação dos recursos em bolsas de doutorado, o que vem ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo Programa, cujo viés está voltado para a qualificação de doutores vinculados ao quadro docente das instituições públicas brasileiras. Além disso, foram desembolsados R\$ 4.481.896,54 (quatro milhões quatrocentos e oitenta e um mil oitocentos e noventa e seis reais e cinquenta e quatro centavos) para custear as atividades dos projetos.

O quadro a seguir mostra a distribuição de bolsas de mestrado e de doutorado, por região do País. Os dados evidenciam o foco preferencial do PQI, qual seja, o atendimento às instituições de ensino superior do Norte e do Nordeste do País.

Tabela 1: PQI – Número de bolsas utilizadas por região - 2005

REGIÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
NORTE	3	55	58
NORDESTE	9	153	162
SUDESTE	1	57	58
SUL	2	79	81
CENTRO-OESTE	1	52	53
TOTAL	16	396	412

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

Percentual de bolsas utilizadas por região - PQI-2005

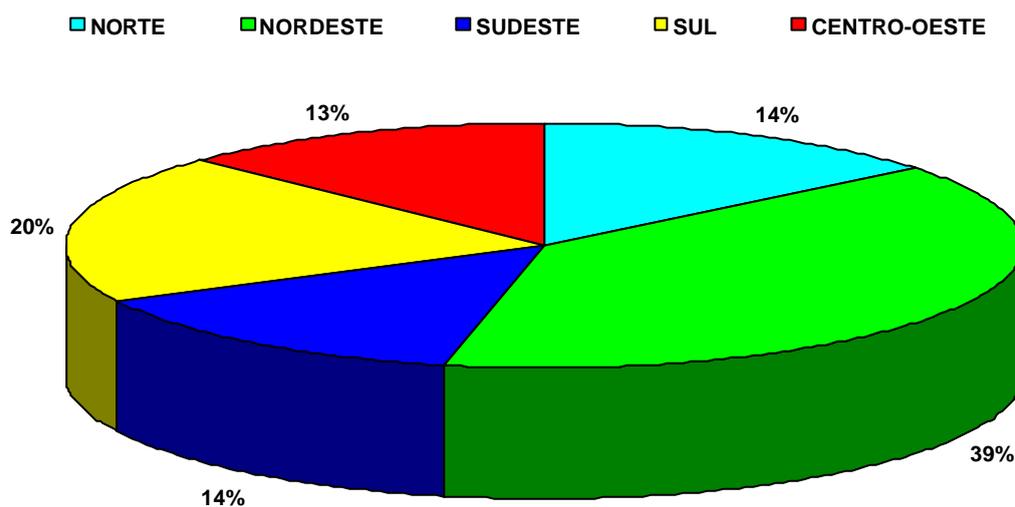


Gráfico 1: Utilização das bolsas por região - 2005

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

1.2 Instituições participantes e projetos

O arquivo anexo a este Relatório mostra a relação de todas as instituições de ensino superior integrantes do Programa com os seus respectivos projetos, de acordo com os editais lançados em 2002 e em 2003.

Instituições de Ensino Superior como origem

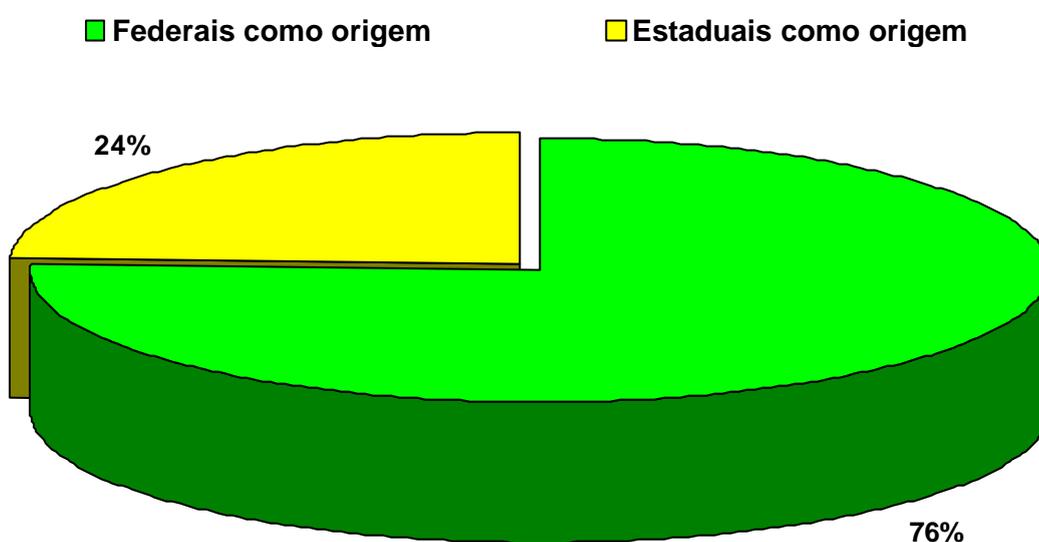


Gráfico 2: Relação das instituições de ensino superior participantes na condição de origem

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

Instituições de Ensino Superior como Cooperante

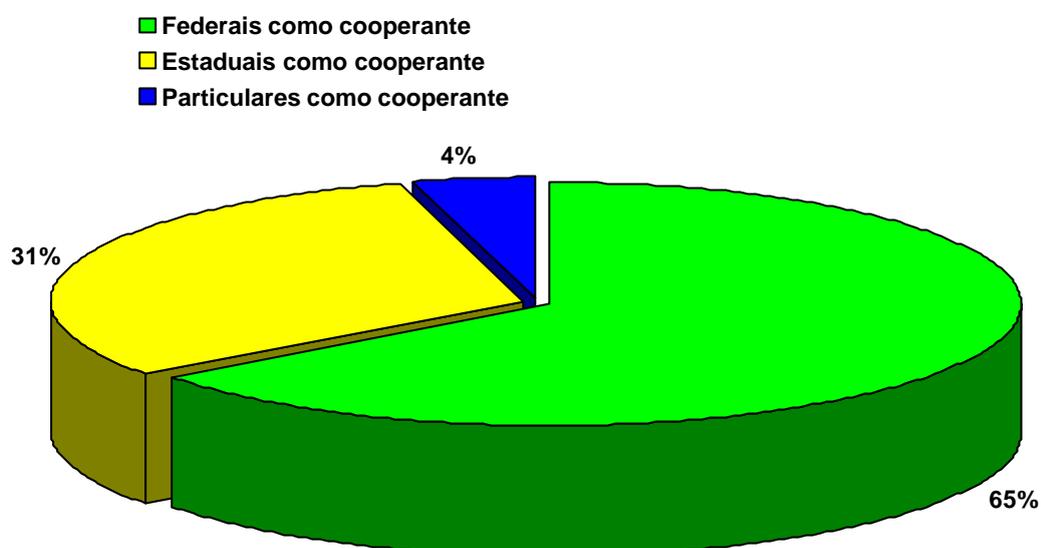


Gráfico 3: Relação das instituições de ensino superior participantes na condição de cooperante

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

1.3 Recursos Financeiros

O quadro a seguir mostra o total de recursos repassados, por rubrica, às instituições integrantes do PQI desde o edital de 2002. Os dados evidenciam o cumprimento da estratégia do Programa, qual seja: fomento da qualificação docente com implementação de ações de melhoria do ensino e da pesquisa.

Na análise dos dados, deve se considerar que os recursos foram utilizados para as bolsas e para o custeio de ações de pesquisa, como, por exemplo, o financiamento das missões de curta e de média duração dos pesquisadores das instituições de origem e cooperantes.

Tabela 2 - PQI – Total de recursos repassados nos anos de 2002 a 2005

ANO	ME	\$	DO	\$	PV	\$	CUSTEIO	SAUX	TOTAL BOLSAS	TOTAL
2002								1.212.638,46		1.212.638,46
2003	128	88.519,80	2.343	2.325.725,32	8	17.748,48	2.334.014,36	694.324,82	2.479,00	5.442.584,30
2004	199	139.928,28	4.959	5.291.569,99			4.302.503,56		5.158,00	9.734.001,83
2005	109	93.195,00	4.606	5.835.802,00			4.454.476,26		4.715,00	10.383.473,26
TOTAL	436	321.643,08	11.908	13.453.097,31	8	17.748,48	11.090.994,18	1.906.963,28	12.352,00	26.772.697,85

Obs.: Os campos ME (mestrado), DO (doutorado) e PV (professor-visitante) referem-se a mensalidades.

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

Tabela 3 - PQI - Recursos Utilizados por região - 2005

REGIÃO	ME	DO	TOTAL GERAL
NORTE	12.825,00	723.457,00	736.282,00
NORDESTE	58.140,00	2.318.610,00	2.376.750,00
SUDESTE	10.260,00	845.089,00	855.349,00
SUL	11.970,00	1.188.446,00	1.200.416,00
CENTRO-OESTE	1.710,00	772.584,12	774.294,12
TOTAL	94.905,00	5.848.186,12	5.943.091,12

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005.

2 A Avaliação do Programa de Qualificação Institucional - PQI

2.1 Metodologia de avaliação

Para avaliar o Programa de Qualificação Institucional - PQI, a CAPES constituiu uma Comissão formada por professores lotados em instituições das diferentes regiões do País, por técnicos da Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional – CDI e contou também com a participação da Coordenadoria Geral de Programas no País - CGPP.

Os trabalhos da Comissão foram realizados nos dias 9 de março, 5 de abril, 5 e 6 de junho, 19, 20 e 21 de junho, 20 e 21 de julho e 10 de agosto de 2006.

No primeiro encontro, foi elaborado um documento norteador das etapas a serem cumpridas para o desenvolvimento do processo avaliativo do Programa. Nele foram discriminados os objetivos, os procedimentos, as fontes e os indicadores da avaliação.

As metas da Comissão de Avaliação consistiram em: (a) verificar o alcance dos objetivos definidos no projeto; (b) levantar dados reveladores dos produtos, da eficiência e do alcance do PQI; (c) analisar os dados levantados, tendo em vista as finalidades do Programa; e (d) apontar possibilidades e indicar correções que o potencializem, com vistas a subsidiar os formuladores e os gestores de políticas de pós-graduação vinculadas à CAPES.

Como estratégia de coleta de dados, foram utilizadas a avaliação dos relatórios das instituições de origem e uma enquête que envolveu

coordenadores, pesquisadores, bolsistas participantes do PQI, pró-reitores, técnicos dos setores financeiros das instituições e técnicos das pró-reitorias com funções relacionadas ao Programa. Junto a essas ações foi organizado o Seminário Nacional de Avaliação com a finalidade de problematizar os dados obtidos nos questionários, bem como apresentar as primeiras inferências da Comissão de Avaliação.

As instituições de origem encaminharam 118 relatórios de atividades, os quais foram ordenados, lidos e tiveram seus dados organizados a partir das seguintes categorias previamente definidas: (a) finalidades e regulamentação; (b) gestão, acompanhamento e rotinas; e (c) financiamento. Do mesmo modo, procurou-se considerar os resultados e os produtos alcançados pelo PQI.

No que concerne à enquête, a Comissão optou por elaborar e por aplicar um questionário com 51 perguntas fechadas e uma questão discursiva, para que os participantes pudessem considerar os indicadores definidos ou tecer outros comentários. Participaram da enquête 483 sujeitos, que tiveram suas respostas tabuladas e categorizadas por dados que subsidiaram as inferências e as análises.

A aplicação do questionário aos sujeitos da pesquisa foi precedida da validação de seu conteúdo por cinco pesquisadores externos à Comissão. Algumas das questões foram analisadas após terem sido filtrados os informantes, de modo a valorizar a categoria dos respondentes em questões que lhes eram especialmente pertinentes.

As respostas à questão 52 (pergunta aberta) foram transcritas e analisadas minuciosamente, tendo em vista a riqueza de dados apresentada.

Após essa fase, realizou-se o Seminário Nacional de Avaliação do PQI, cujo objetivo foi apresentar os dados da versão preliminar do questionário de avaliação e fazer a triangulação desses dados nos trabalhos de grupo.

O evento contou com a participação de 126 pessoas, entre bolsistas, coordenadores, pró-reitores e técnicos das pró-reitorias das instituições de origem e cooperantes. Os participantes reuniram-se nos dias 19, 20 e 21 de junho de 2006 e colaboraram decisivamente com as considerações contidas neste Relatório.

Os anais do Seminário foram transcritos e, junto com os documentos produzidos pelos grupos de trabalho, foram analisados a partir das dimensões e das referências já explicitadas. Outras fontes de dados também foram utilizadas pontualmente, tais como os arquivos mantidos pela Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional, dos quais constam manuais, relatórios, correspondências entre outros.

Para a análise dos dados, utilizaram-se os procedimentos da categorização, tal como orienta Bardin (1994), que a entende como processo de busca de regularidades e dos significados das mensagens. Da mesma forma, os objetivos anunciados pelo PQI foram utilizados como referência para as análises, bem como o atendimento às expectativas das instituições de origem e cooperantes, dos pesquisadores e dos bolsistas.

2.2 Resultados

Considerando-se as dimensões do PQI eleitas para a avaliação - finalidades, gestão, financiamento e produtos -, e com base no questionário, nos relatórios das instituições de origem e nos resultados do Seminário de Avaliação, foram extraídos resultados, os quais se descrevem nos tópicos a seguir.

2.2.1 Finalidades e objetivos

No tocante às finalidades do Programa, observa-se que 84,9% dos participantes da avaliação reconhecem no PQI uma política integrada de fomento à pesquisa e à qualificação docente, distinguindo-o de um programa isolado de qualificação.

Um percentual expressivo dos participantes (79,3%) considera positiva a articulação, dentro do PQI, de ações de qualificação docente e de consolidação dos grupos de pesquisa. Em larga escala, os depoimentos apontam que as ações integradas de ensino e de pesquisa envolvendo as instituições, as pró-reitorias, as direções de unidades, os coordenadores de projetos, o diferem

substancialmente do PICDT, o que mostra que o Programa apresenta estratégias para a consolidação da pesquisa na instituição de origem. Nesse sentido, é a declaração de um dos participantes do Seminário:

A qualificação, associada à cooperação interinstitucional, permite uma visão mais abrangente de pesquisa, tanto para a instituição de origem como para as cooperantes, e ambas ganham muito em qualidade e aplicabilidade, sendo ainda esta cooperação uma grande oportunidade de formação de grupos de pesquisa multidisciplinares.

O intercâmbio entre instituições de origem e cooperantes é considerado propício à produção conjunta do conhecimento, transcendendo os propósitos da simples formação de recursos humanos qualificados. As características do Programa favorecem, pois, o estabelecimento de uma política de qualificação institucional de forma coletiva, levando em consideração os interesses do pesquisador, dos departamentos e a política das instituições de ensino superior.

Reconhece-se também que o PQI facilita o estabelecimento de um ambiente efetivo de intercâmbio entre instituições de ensino e de pesquisa. 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, por meio das missões de trabalho e dos recursos humanos qualificados. De maneira geral, todo esse processo repercute sobre a sistemática do ensino de graduação.

Entre os méritos do PQI, apontam-se o estímulo à criação, à implementação e à consolidação de programas de pós-graduação, bem como o incentivo às atividades de pesquisa do docente recém-qualificado, considerando as perspectivas de continuidade da integração entre este e a instituição na qual se capacitou. Além disso, a possibilidade de dispor de recursos para consolidar ou implantar uma linha de pesquisa, ao retornar da capacitação, é, sem dúvida, um forte motivo para a continuidade do aperfeiçoamento acadêmico.

No tocante à regulamentação do PQI, 50% dos participantes acham difícil segui-la. Percentual quase idêntico (49,5%) avalia que a regulamentação deixa dúvidas entre bolsistas, equipes, pró-reitorias entre outros, quanto à operacionalização do Programa. E 48,7% dos questionados ponderam que a regulamentação não previu situações que foram ocorrendo a partir da implementação do Programa.

A análise dos questionários mostra que um número restrito dos sujeitos inquiridos não concorda com o formato do PQI, quando associa qualificação a projetos integrados de pesquisa e de cooperação interinstitucional. Poucos defendem os moldes de qualificação preconizados pelo PICDT e alguns depoimentos levam à suposição de que os sujeitos desconhecem as características do PICDT, a exemplo do seguinte:

[...] no PQI, o trabalho é bem maior, porque é necessário apresentar um projeto e aguardar que este seja aprovado pela CAPES e ainda fazer a inscrição em programa de pós-graduação; enquanto que o programa PICDT é mais simples, pois necessita apenas do aceite na instituição de ensino qualificada e da liberação da unidade.

Os principais aspectos negativos relacionados às finalidades e à regulamentação do PQI envolvem a necessidade de uma melhor comunicação entre CAPES, pró-reitorias e coordenadores, para o aperfeiçoamento da operacionalização administrativa do Programa.

De forma ampla e recorrente, os respondentes do questionário e os participantes do Seminário pontuaram que os principais problemas na execução do Programa decorrem do desconhecimento das regras e das dificuldades de comunicação entre as instâncias envolvidas, o que resulta em problemas operacionais, especialmente de gestão e de acompanhamento. Tais questões, aliás, serão melhor explicitadas e comentadas nos tópicos subsequentes.

Os instrumentos de avaliação trouxeram muitas sugestões para o contorno dos problemas, de forma a assegurar, no futuro, resultados satisfatórios para melhor eficiência do Programa. Muitos foram os depoimentos

em defesa do lançamento de um novo edital, da correção dos problemas atuais e da inclusão de novos projetos nos convênios em andamento.

2.2.2 Gestão e acompanhamento

Conforme revelam os dados analisados, por articular fomento da qualificação docente com o fortalecimento de projetos de pesquisa, o PQI supera outros modelos que focam apenas o financiamento da qualificação docente, apesar da necessidade de reformulações para garantir a sua continuidade.

Em sua gestão, estão localizados alguns de seus maiores problemas, conforme consideração abaixo apresentada por um participante durante o Seminário:

[...] a gente considerou que nos próximos editais deve existir um manual onde fique clara a missão do coordenador, suas atribuições, atribuições dos bolsistas, atribuições das IES (setor financeiro, pró-reitorias, departamentos e possíveis unidades), visando à melhor gestão dos projetos.

O PQI congrega as pró-reitorias, as direções de unidades, os coordenadores, os pesquisadores e os bolsistas em torno de projetos institucionais de qualificação e de pesquisa, o que o difere substancialmente do PICDT. Tal distinção parece clara aos sujeitos participantes da avaliação, os quais ressaltam, por meio de um discurso em prol da construção de parcerias de pesquisa, incentivo à cooperação entre grupos de pesquisadores emergentes e vinculados a instituições já consolidadas em diferentes áreas do conhecimento.

Essa dimensão é perfeitamente constatável pela análise dos dados do questionário, em que 57,6 % dos respondentes consideram que há troca de experiências múltiplas entre as instituições de origem e as cooperantes, conforme se verifica no gráfico seguinte.

Você diria que a relação entre a(s) instituição(ões) cooperante(s) e a instituição de origem é de:

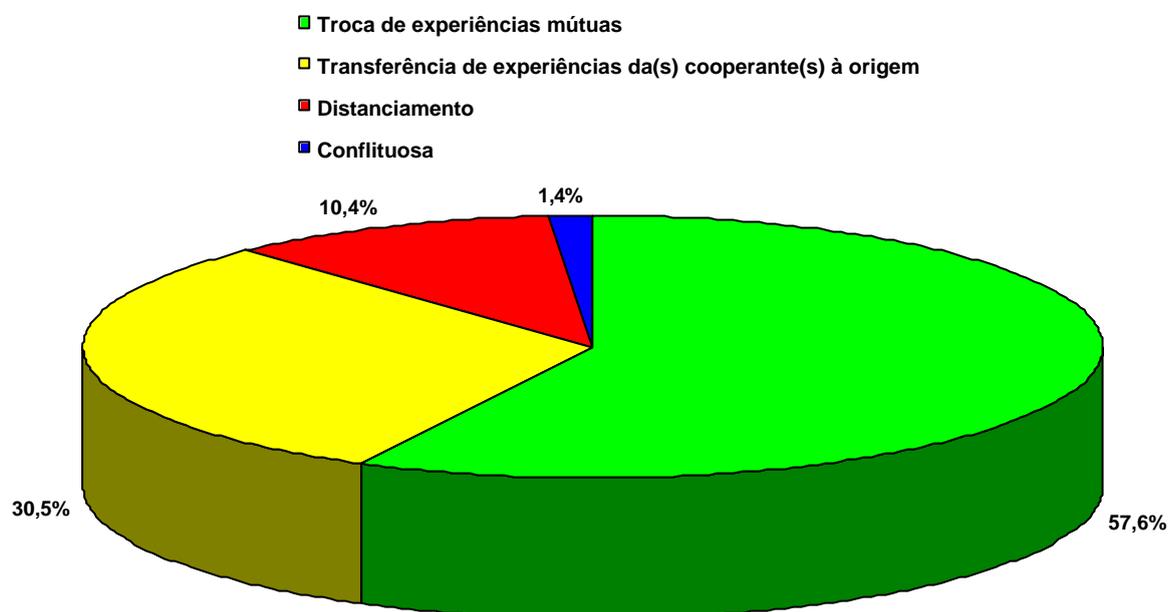


Gráfico 4 – Tipo de relação entre as instituições participantes do PQI

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

No que tange à eficiência do Programa, os dados demonstram que as missões de estudo e de trabalho foram concretizadas dentro do previsto, com a utilização de mais de 90% das bolsas e com a realização de 55% das atividades, respectivamente. Constata-se que, por meio das missões de trabalho, os pesquisadores trocam experiências e se fortalecem mutuamente, conforme retrata o gráfico a seguir.

Com relação à execução das missões de trabalho da universidade de origem para a(s) cooperante(s), verificou-se que foi(ram) realizada(s):

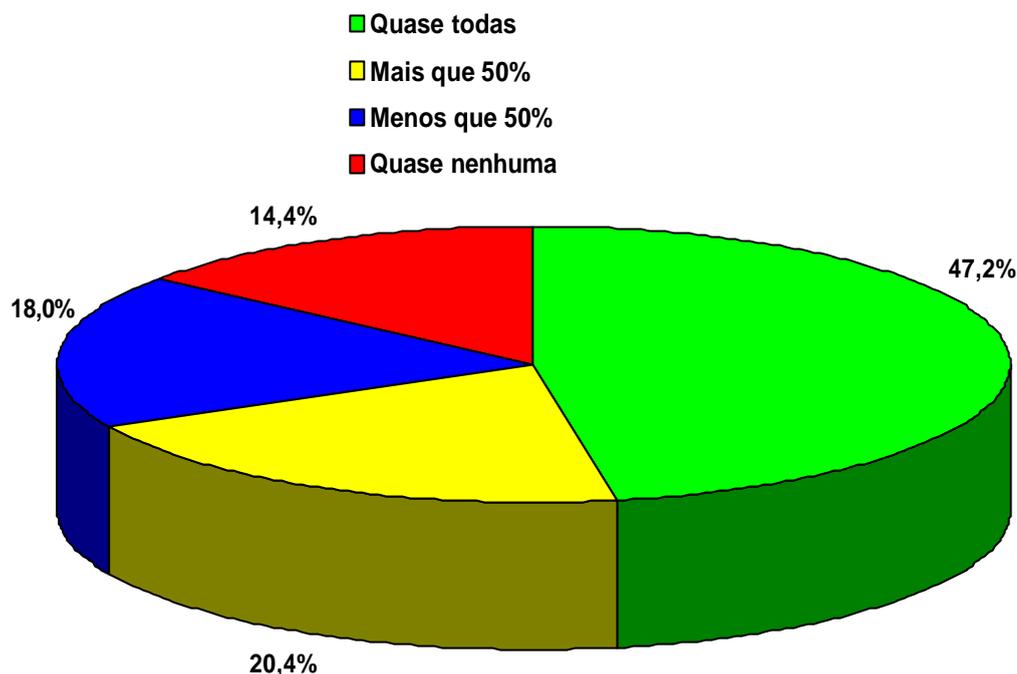


Gráfico 5 – Execução das missões de trabalho

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

Os dados até aqui explicitados demonstram que 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 para outras instituições e para a comunidade, uma vez que seus projetos, entre outros, visam à produção de conhecimento sobre as realidades local e regional. Aliás, os projetos apoiados pelo PQI já têm como produto a criação de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, diretamente vinculados aos grupos de pesquisadores de instituições cooperantes, bem como o fortalecimento dos já existentes.

A avaliação, em muitas das questões abordadas, mostra que o interesse e o envolvimento das instituições de origem superam os das instituições cooperantes. Além disso, o acompanhamento do PQI é melhor desempenhado pelas instituições de origem (78%), contra 62,6% das instituições cooperantes e 49,1% da CAPES.

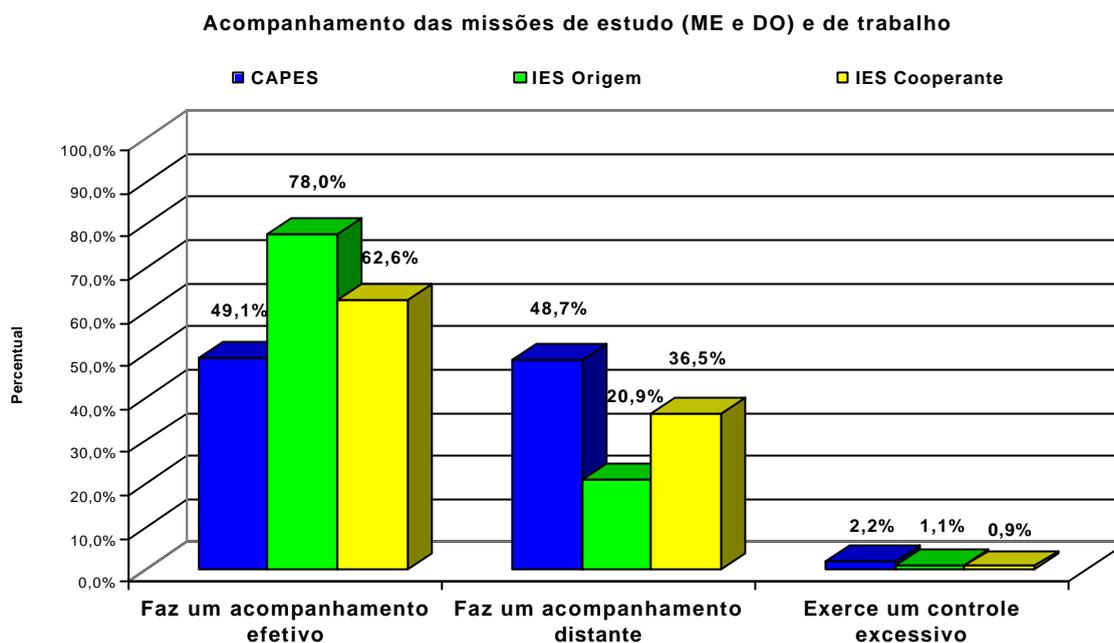


Gráfico 6 – Acompanhamento das missões de estudo e de trabalho

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

Os dados evidenciam que o PQI exige uma postura de cooperação entre as diversas instituições. Aliás, esse é um dos problemas identificados na gestão do Programa, que desde o início não contou com a efetiva participação do conjunto das diversas instâncias envolvidas. Tal situação gerou, e ainda gera, uma sobrecarga para os gestores das instituições de origem, as maiores interessadas na formação dos bolsistas, particularmente para os coordenadores, que assumem as funções de gestor.

Tamanhas dificuldades revelam, nos diversos níveis, a inexistência de uma estrutura administrativa previamente preparada e de uma política institucional compromissada. A ausência dessa estrutura e a falta de capacitação dos gestores, associadas ao desconhecimento das possibilidades, faz com que algumas equipes, por exemplo, não consigam gastar seus recursos de custeio no prazo determinado.

Outro fator de destaque posto pelos sujeitos pesquisados faz menção à demora, por parte da CAPES, na análise jurídica dos termos de convênio entre

as instituições de origem e cooperantes, o que dificultou a execução inicial do Programa.

Embora o PQI tenha sido avaliado de forma muito positiva pelos sujeitos pesquisados, o conjunto de suas regras é ainda desconhecido pelos coordenadores de projetos, pelas equipes das pró-reitorias, pelo setor financeiro das instituições e pelos pesquisadores.

Aliada ao pouco conhecimento que a comunidade acadêmica tem sobre o Programa, sempre houve a dificuldade para a obtenção de informações junto às diversas instituições envolvidas, o que de certa forma prejudica a sua 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 de 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.

A título de ilustração, transcreve-se o trecho do depoimento de um participante do Seminário:

Uma outra dificuldade apontada foi quanto a executar missões de curto prazo, principalmente aquelas que excedem duas semanas, devido à dificuldade de um professor da instituição cooperante ficar mais de duas semanas na instituição de origem; também ocorrem problemas nas missões de média duração.

Outra dificuldade apontada refere-se à demora no repasse dos recursos de custeio para as instituições federais e estaduais, o que inviabiliza o cumprimento dos planejamentos e promove a burocratização e a pouca interlocução entre os setores financeiros das instituições com os demais gestores do PQI. Além disso, os setores financeiros das instituições receberam as maiores críticas por desconhecerem regras, por atrasarem processos e por dificultarem procedimentos, conforme opinião de um participante do Seminário abaixo transcrita:

Há casos em que o planejamento financeiro não está sendo cumprido, quer devido a greves, quer a restrições financeiras, a regras dos novos editais ou à dificuldade de comunicação entre as IES e a Capes. Em algumas situações perdem-se recursos. Tem havido dificuldade de comunicação da IES de origem com as IES cooperantes na prestação de contas desta e de cooperação na pesquisa. IES cooperantes se ressentem dos problemas que para ela se acumulam.

Em alguns casos, detectam-se distorções entre as temáticas das missões de estudo e de trabalho, as quais se mostram distantes do conteúdo dos projetos institucionais e caracterizam ações isoladas de bolsistas e/ou pesquisadores. Verifica-se também que a oferta de vagas disponibilizada pelo PQI não tem atendido à demanda de docentes das instituições de origem.

Outro problema que dificulta a gestão do Programa refere-se aos coordenadores de equipes, que não contam com infra-estrutura adequada, além do que, não têm carga horária disponível nem experiência de gestão. Em alguns casos, esses coordenadores mostram total desconhecimento das regras do PQI e dos projetos sob a sua supervisão. A pouca flexibilidade na troca de coordenadores e na inserção de novos membros às equipes também foi bastante criticada pelos sujeitos ouvidos na avaliação.

Foi questionada por todos os grupos participantes do Seminário, inclusive por aqueles que acrescentaram comentários à questão aberta, a suspensão da bolsa quando o bolsista, ainda em capacitação, retorna à instituição de origem, conforme previsto no projeto.

Durante a realização do Seminário, foi emitida a seguinte sugestão por um dos participantes:

[...] manter a bolsa quando o componente da equipe da IES de origem estiver fora da IES cooperante, desde que esteja trabalhando na pesquisa da dissertação ou da tese, com a anuência do coordenador e orientador das IES de origem e cooperante, não havendo perda das taxas.

Por fim, as considerações apresentadas quanto aos aspectos de gestão e de acompanhamento permitiram amplas reflexões e culminaram em várias sugestões, com vistas à melhoria na execução do PQI.

2.2.3 As estratégias de financiamento

De uma forma geral, as diferentes fontes consultadas revelam aprovação das finalidades do uso de recursos do PQI, o qual vincula o fomento a ações articuladas de qualificação docente e de pesquisa. Essa política permite, conforme relatos feitos durante o Seminário de Avaliação, a continuidade da integração de atividades entre o pesquisador e a instituição em que se capacitou, na busca pelo aprofundamento da excelência na área.

Do mesmo modo, também é bem aceito o financiamento das missões de trabalho, que têm permitido a qualificação das pesquisas em andamento e, entre outros, a participação em bancas examinadoras e a realização dos eventos de curta duração.

Destacam-se, ainda, o fato de os docentes poderem receber recursos para outras atividades acadêmicas, além das bolsas para missões de estudo. No questionário de avaliação, os dados demonstram que 62% dos coordenadores das equipes de instituições de origem afirmaram ter utilizado quase todos os recursos disponibilizados, enquanto que, entre as instituições cooperantes, 82% dos informantes revelaram ter utilizado quase todos os seus recursos.

Ademais, registra-se que algumas instituições de origem devolveram recursos, às vezes de valores elevados, principalmente nos primeiros anos de funcionamento do Programa.

Nas fontes consultadas, é recorrente a reivindicação por maior autonomia no uso dos recursos, particularmente para o coordenador do projeto PQI em execução. Assim, critica-se certa centralização exercida pelas pró-reitorias das instituições e por seus setores financeiros, o que dificulta o manejo no uso dos recursos.

Também é quase consenso a idéia de que o Programa seria mais ágil, se utilizasse o sistema de liberação de recursos, por meio da conta SAUX, que, segundo os sujeitos consultados, permitia uma otimização do uso dos recursos repassados pela CAPES. Essa posição é corroborada pelo depoimento abaixo:

Outro aspecto que merece ser registrado foi a burocratização e dificuldade na interlocução entre os setores financeiros das duas instituições a partir do segundo ano de implementação do PQI, quando estes passaram a assumir a implementação financeira do projeto. Refiro-me, por exemplo, que esse aspecto funciona muito mais agilmente no caso do PROCAD, cujos recursos são transferidos pela CAPES para os respectivos coordenadores, o que, aliás, ocorreu no primeiro ano de implementação do PQI.

Ainda a esse respeito, os participantes consideraram que a estrutura dos setores financeiros e das pró-reitorias é pouco ágil. Aliás, esses setores, juntamente com a CAPES, são apontados por 41,6% dos coordenadores das equipes das instituições de origem como os maiores óbices à boa utilização dos recursos.

Entre as diferentes fontes consultadas, identifica-se que os maiores entraves para a boa execução financeira dos projetos PQI estão também associados à falta de informações. Segue um depoimento colhido em repostas à questão aberta do questionário aplicado:

Entendemos que, no que diz respeito às execuções orçamentárias e financeiras, o PQI não apresentou normas claras; situações não previstas, que foram ocorrendo a partir do desenvolvimento do programa, fizeram com que a instituição de origem recorresse à CAPES para esclarecimentos das dúvidas, acarretando atrasos na execução.

Em contraposição às muitas desinformações, colocou-se a necessidade de maior transparência dos procedimentos de ajustes apreendidos pelas instituições. Isso, no futuro, poderá facilitar a gestão colegiada dos projetos e a melhor utilização de todos os recursos disponíveis.

Os bolsistas em missões de estudo, os pesquisadores, os

coordenadores e até os responsáveis pelos setores financeiros das instituições desconhecem quais os itens possíveis de financiamento pelo PQI. Assim, apenas 28% dos coordenadores e 50% dos membros dos setores financeiros das instituições revelam não ter dúvidas sobre a utilização dos recursos do PQI. Tais percentuais parecem reduzidos pelo fato de que esses sujeitos são os responsáveis diretos pela aplicação dos recursos.

Outro entrave identificado diz respeito à atual demora na divulgação dos procedimentos para recebimento e utilização do recurso de capital. Questionou-se o fato de que, após quatro anos do lançamento do edital, poucas informações tenham sido dadas a respeito desse recurso, que é considerado necessário para auxiliar o pesquisador na sua instituição de origem, a qual geralmente não conta com a infra-estrutura que o pesquisador tinha à sua disposição na instituição cooperante. É de suma importância considerar a grande expectativa criada em torno da liberação do recurso de capital.

Os participantes do Seminário ressaltaram, ainda, a responsabilidade da CAPES quanto à geração de alguns problemas que dificultam o bom funcionamento financeiro dos projetos, tais como a demora na definição do orçamento anual dos projetos e o atraso no repasse dos recursos. Essa situação sempre obriga a reprogramação das missões de trabalho, particularmente das previstas para acontecerem no primeiro semestre. Nesse sentido, apontou-se que existem trâmites burocráticos, por ocasião da transferência dos recursos das instituições de origem para as cooperantes, e que a exigência de prazo tornou muito exíguo o tempo para a execução orçamentária.

Apontaram também dificuldades para a execução financeira dos projetos, as quais fogem da alçada da CAPES, tais como as inerentes ao relacionamento intra-institucional e às limitações da legislação, como o baixo valor das diárias. A burocratização e a dificuldade na interlocução entre os diferentes setores das instituições são apontadas como os maiores entraves para a melhor eficácia na concretização dos projetos. Apenas 34% dos coordenadores das instituições de origem e 19,5% dos coordenadores das instituições cooperantes reconhecem ser ágil a utilização dos recursos.

Com relação ao gerenciamento desses recursos, os grupos de discussão participantes do Seminário de Avaliação propuseram uma descentralização do repasse do financiamento para as instituições, incluindo repasses para as instituições cooperantes.

Essa situação, sem dúvida, remete para a necessidade de uma nova cultura, cuja gestão de projetos planejados e acompanhados pelo colegiado se apóie na coordenação compartilhada e descentralizada feita pelos coordenadores em colaboração com as diferentes instituições cooperantes.

Apesar da demanda pela flexibilidade do Programa, o questionário revela ser pequeno o distanciamento entre o projeto original proposto à CAPES e o formato em execução, no tocante à utilização dos recursos. Menos de 40% dos coordenadores de equipes de origem afirmam haver uma grande distância (8,3%) ou um médio distanciamento (28,7%) entre o projeto inicialmente apresentado e o atualmente executado. Esse dado revela que o planejamento de médio prazo é possível e que a rigidez apontada não está sendo impeditiva para a execução do inicialmente planejado.

A prestação de contas não é apontada como um problema, uma vez que 86% dos sujeitos que responderam ao questionário revelam que fazê-la é uma tarefa simples ou razoável.

Por derradeiro, a dificuldade no repasse dos recursos de custeio das instituições de origem para as cooperantes é apontada por 58% dos coordenadores das equipes de origem e por 75% dos coordenadores das instituições cooperantes.

2.3 Produtos

No tocante aos resultados alcançados pelo Programa, a maioria dos bolsistas questionados (58,8%) declara que defenderá suas respectivas dissertações ou teses dentro do prazo estipulado. Um número significativo deles participa regularmente de eventos científicos e 54,5% já integram grupos cadastrados no Diretório do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq.

Os dados também apontam que 37% dos qualificados pelo PQI ingressaram ou têm perspectiva iminente de credenciamento em cursos de pós-graduação, sendo que 58% iniciaram novos projetos após retornarem às instituições de origem. Detecta-se ainda como indicativo de alcance dos objetivos, o fato de que os egressos da qualificação orientam alunos de graduação (48%), de especialização (27,7%), mestrandos (17,1%) e até doutorandos (1,6%) em suas instituições de origem.

Enfim, o gráfico abaixo apresenta uma diversidade de atuações compartilhadas entre bolsistas e pesquisadores das instituições cooperantes, as quais confirmam que o modelo de qualificação aliado à cooperação interinstitucional preconizado pelo PQI, apresenta resultados satisfatórios e valoriza a ambiência da pesquisa.

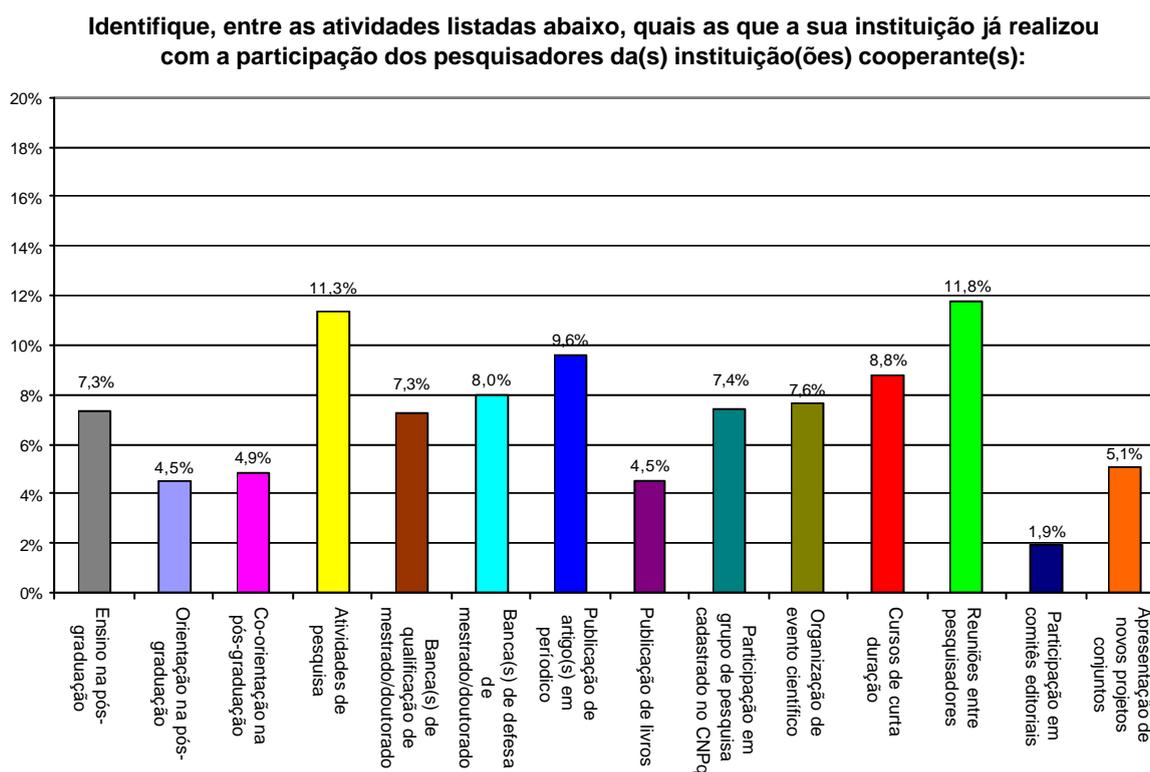


Gráfico 7 – Atividades realizadas pelas instituições de origem com a participação das instituições cooperantes

Fonte: Relatório de Atividade da Coordenação de Desenvolvimento Institucional – CDI – 2005

2.4 Sugestões dos sujeitos pesquisados

A avaliação do PQI demonstra que ele é um programa que merece ser regularmente reeditado. Porém, para seu maior êxito, segundo os sujeitos da pesquisa, devem ser levadas em consideração as sugestões extraídas dos itens de avaliação e das discussões a cargo dos grupos participantes do Seminário de Avaliação.

1) Finalidades e objetivos:

- regularidade no lançamento dos editais;
- busca de mecanismos efetivos de integração entre o projeto de capacitação docente e o plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior;
- admissão de projetos coletivos e individuais, desde que considerados coerentes com o plano estratégico institucional;
- transformação do PQI em um programa de rede de ensino e de pesquisa entre programas de pós-graduação que desejem estreitar suas relações acadêmicas;
- criação de novos cursos de pós-graduação em áreas carentes e fortalecimento de cursos problemáticos;
- inclusão de 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;
- apoio à formação continuada em missões de pós-doutorado.

Sugere-se também que as atuais instituições participantes, sob a convocação da CAPES, socializem suas experiências e dificuldades vivenciadas na primeira edição do PQI, a fim de que sirvam de referência para futuras propostas a serem elaboradas de forma mais eficiente, integrada e consistente.

Em caso de nova edição do PQI, recomenda-se ainda:

- adequação de prazo suficiente entre a abertura do edital e a resposta ao mesmo, de modo a permitir um bom planejamento;
- oferta de orientação e de treinamento para a elaboração do projeto;
- estímulo à participação conjunta de diferentes áreas do conhecimento e departamentos em prol da multidisciplinaridade;
- ampliação e estímulo ao envolvimento das instituições cooperantes nas atividades do PQI;
- disseminação da informação de que missões de trabalho de média duração possam ser utilizadas como estágio pós-doutoral.

2) Gestão e acompanhamento:

- melhoria na comunicação e no intercâmbio entre CAPES, instituições de origem e cooperantes, compreendendo pró-reitorias, coordenadores, setores financeiros, pesquisadores e bolsistas;
- inserção de assuntos relativos a recursos financeiros para as missões de trabalho e de estudo e prestação de contas pelas instituições cooperantes;
- inclusão e exclusão de membros das equipes das instituições envolvidas;
- viabilização de missões para planejamento orçamentário e administrativo do projeto;
- treinamento de recursos humanos para a gestão financeira;
- confecção de um manual de orientações e de procedimentos do PQI;
- busca de maior clareza quanto à utilização dos recursos de custeio e de capital;
- regulamentação da flexibilização do tempo das missões de trabalho de curta e de média duração;

- ampliação do 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;
- exigência de relatórios anuais das missões de estudo e de trabalho, com vistas ao acompanhamento das atividades desenvolvidas;
- melhor definição das funções de coordenador e do papel da pró-reitoria;
- previsão de realização de parte das atividades no exterior;
- repasse direto dos recursos para as instituições cooperantes;
- previsão de reuniões anuais (regionais) entre coordenadores e a CAPES e entre coordenadores das instituições de origem e cooperantes para acompanhamento e avaliação;
- flexibilização das regras do programa, permitindo alterações na composição das equipes de pesquisadores, de bolsistas e de coordenadores dos projetos;
- flexibilização da gestão e da alocação dos recursos por parte dos coordenadores do projeto, a fim de que se acompanhe a dinâmica do projeto de pesquisa e seus desdobramentos;
- socialização das soluções emergenciais disponibilizando-as no portal da CAPES.

3) Financiamento:

- 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-o 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.

Conclusão e recomendações

A Comissão concluiu seus trabalhos reconhecendo que o PQI é um programa com objetivos bem concebidos, cuja estrutura viabiliza a formação de docentes e de pesquisadores, acoplando-a acertadamente a projetos de cooperação interinstitucional. Tal dimensão do Programa tem contribuído para criar e para consolidar lastros de pesquisa.

Entre os objetivos do PQI estão a promoção do crescimento acadêmico das instituições públicas, por meio da qualificação de docentes e, excepcionalmente, de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado e no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do País. Além disso, visa ao apoio de políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa dos docentes recém-qualificados.

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, de acordo com a metodologia de avaliação utilizada nesse processo, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Isso porque há resistências quanto à implementação da cultura de planejamento exigida pelo PQI, embora haja o reconhecimento dos avanços conquistados.

Tais avanços podem ser facilmente constatados pelos produtos alcançados pelo PQI, entre eles: a criação e a consolidação de programas de pós-graduação, participação de bolsistas em eventos científicos, publicações, bem como a formação de pesquisadores devidamente inseridos em grupos de pesquisa.

Para a Comissão, foi particularmente marcante o fato de os diferentes sujeitos envolvidos reconhecerem que o PQI requer uma nova cultura de financiamento e de gestão dos projetos de qualificação docente. De fato, a gestão do Programa exige diálogo e cooperação das instituições envolvidas, das equipes das instituições de origem, das cooperantes e da CAPES.

Desse modo, grande parte dos problemas identificados está vinculada à pouca prática dessa nova lógica, cuja construção pode ser viabilizada, ainda que demande um certo tempo para consolidar-se, uma vez que as instituições e os pesquisadores têm práticas arraigadas, muitas das quais confrontadas com o modelo preconizado pelo PQI.

A observação de que apenas 3,9% dos atuais envolvidos com o PQI reconhecem que a gestão do Programa em suas instituições era feita de forma colegiada revela a pouca participação dos órgãos institucionais nessa tarefa. Assim, o PQI requer a criação de mecanismos que possibilitem uma gestão colegiada, tanto das ações de qualificação quanto dos recursos disponibilizados pela CAPES, envolvendo instâncias da própria instituição com as suas cooperantes.

Ante o exposto, a Comissão recomenda a reedição do PQI acrescida das seguintes sugestões:

- que o PQI possa, efetivamente, coadunar-se com o Plano de Desenvolvimento Institucional das instituições de ensino superior, devendo especificar 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;

- que, uma vez lançado o edital, a CAPES viabilize ampla divulgação do mesmo, promovendo reuniões para instrução e para treinamento de equipes que submeterão projetos;
- que a comunicação entre CAPES, instituições de origem e cooperantes, possa melhorar, por meio da integração de todos os participantes, a partir de uma efetiva compreensão das responsabilidades dos envolvidos;
- que seja feito um acompanhamento mais efetivo dos diferentes projetos do Programa pelas instituições de origem (relatórios anuais de bolsistas e de pesquisadores) e pela CAPES (retorno dos relatórios anuais às instituições de origem);
- que as avaliações periódicas do desenvolvimento dos projetos, envolvendo as instituições e a CAPES, possam servir de subsídio para otimizar a gestão e o acompanhamento do Programa e também socializar possíveis ajustes, visando à transparência de atitudes e à igualdade de oportunidades;
- 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, articulando a formação docente a projetos

institucionais e/ou a outros programas de fomento em execução, a fim de se viabilizar outros custeios como auxílio-instalação, auxílio-tese e auxílio-retorno ao bolsista.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010*. Brasília: CAPES, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano editora, 2003.

INFOCAPES – *Boletim Informativo da CAPES*. Brasília, CAPES, v.10, n. 4, 2002.

Anexo A – Relação de projetos apoiados pelo PQI

Relação de projetos apoiados pelo PQI

	IES ORIGEM	IES COOPER.	TÍTULO DO PROJETO
1	UFPA	UFV	Formação de Recursos Humanos com Vistas à Consolidação de Pesquisa Micrometeorológica de Ecossistemas do Departamento de Meteorologia da UFPA
		INPE	
2	UFPA	FIOCRUZ	Integração e Pesquisa do Ensino em Patologia Infecciosa Parasitária
3	UFPA	UFBA	Projeto: Música no Pará
		UFRGS	
4	UFPA	UFRN	Programa de Qualificação Institucional do Corpo Docente e de Fortalecimento da Pesquisa e da Produção do Conhecimento na Área de Educação
		PUC/SP	
		UFSCar	
5	UEPA	UFBA	Projeto: Música no Pará
		UFRGS	
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	Pesquisando e Fazendo Saúde: Projeto de Cooperação Interinstitucional entre a UFAC e a UFSC/Escola de Enfermagem Ribeirão Preto - USP
		USP/RP	
9	UFAC	UFV	Projeto de Qualificação de Docentes e Pesquisadores em Economia Aplicada, Teórica e Engenharia da Produção
		UNICAMP	
10	UFAM	UFPE	A Comunicação sem Fio como Ferramenta de Desenvolvimento da Região Amazônica
		UFMG	
11	UFAM	USP/SC	Novas Tecnologias para o Desenvolvimento e Aprimoramento Energético Sustentável da Amazônia Ocidental
		UNB	
12	UFAM	USP	Projeto de Capacitação Docente dos Cursos de Geologia e Engenharia da Universidade Federal do Amazonas - AM
		UFSC	
13	UFRR	UFRPE	Ecologia e Potencial dos Recursos Vegetais do Estado de Roraima
		UFPB/J.P.	
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	Organização do Trabalho Pedagógico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Roraima
		UFRN	
18	UFRR	USP	Produção do Espaço e Impactos Ambientais no Estado de Roraima
		UFPA	
19	UFRR	UFPE	Projeto Institucional de Capacitação Docente em Ciência Política

20	UNIR	USP	Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano
21	UFT	UFV	Desenvolvimento de Sistema de Manejo Sustentáveis em Solo sob Cerrado na Região Sul do TO
		UFLA	
		ESALQ	
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	Produção, Gestão, Organização e Utilização da Informação
		UNB	
25	UFMA	UFPB	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	Programa de Cooperação entre os Programas de PG em Educação
		UFC	
30	UFMA	UFRJ	Projeto de Qualificação Institucional em Geografia - UFMA/UFRJ/USP
		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	Formação de Doutores na Área de Educação
		UFRN	
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
44	UFC	UFBA	Epidemiologia e Avaliação em Saúde
		USP	
		UERJ	
		FIOCRUZ	
45	UFC	USP/RP	Avaliação da Viabilidade Neuronal por Métodos de Ressonância Magnética Quantitativa
46	UFC	UFPB/J.P.	Projeto de Cooperação do Departamento de Letras Estrangeiras e de Letras Vernáculas
		USP	
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	Estudos em Teoria da Literatura e Língua Portuguesa
		UFPB	
53	UFRN	UNB	Cooperação e Qualificação em Psicologia

		USP	
54	UFRN	USP	Teatro, Espetacularidade e Ensino
		UFBA	
55	UFPB	USP	PQI do DLEM/UFPB e Projeto Específico de Qualificação para Doutorado da Professora Cléia Barqueta
56	UFPB	UFRN	Projeto de Qualificação Institucional do Departamento de Metodologia da Educação Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB
		UFC	
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	Projeto de Capacitação Docente e Intercâmbio Institucional de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Campina Grande
		UFPB/J.P.	
61	UFPE	UFBA	Desenvolvimento Regional das Organizações Familiares e de Inovações em Políticas Públicas: Cumprindo o Papel Social da Ciência
62	UFRPE	UFMG	Instalação de Laboratório de Fisiologia e Cirurgia Experimental no Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal
		UFMS	
63	UFRPE	UFRRJ	Qualificação Profissional em Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural Sustentável
64	UFAL	UFRJ	Gestão e Modelagem Hidrologia
65	UFAL	UFPE	Cooperação entre a UFAL e a UFPE
66	UFS	UFBA	Prática Pedagógica, Currículo, Formação e Profissionalização Docente
		UFRN	
67	UFS	UNICAMP	Programa Institucional de Capacitação Docente do Departamento de Economia
		UFPR	
68	UFS	UFAL	Interação dos Centros de Ciências Exatas e Técnicas e Ciências da Saúde
		UFPB	
		USP	
69	UFS	PUC/SP	Serviço Social, Políticas e Movimentos Sociais
		UNB	
70	UFBA	UFPE	Qualificação do Professor para a Docência em Nutrição
		USP	
		UNIFESP	
71	UFBA	UEFS	Capacitação Docente para o Programa de PG do Instituto de Biologia da UFBA
		FIOCRUZ	
72	UFBA	UFRJ	Capacitação docente e Pesquisa na Área de Enfermagem
		USP/RP	
		UFSC	
73	UFBA	PUC/SP	Programa Conjunto de Estudos do Corpo e Cultura para Capacitação de Docentes da Escola de Dança da UFBA
74	UNEB	USP	Produção e Leitura do Objeto do Design
75	UNEB	UFPE	Formação na Área de História Social
76	UESB	UFSC	Perfil da Família que Cuida de Idosos
77	UNEB	UFRN	Promeba - Redememo
		USP	
		UFRGS	

78	UESB	UFRJ	Estudos Avançados em Cinética Química
		UFBA	
79	UESB	UFSCAR	A Educação e a Cultura no Sudoeste Baiano
		PUC/SP	
80	UFES	PUC/SP	Qualificação docente em Comunicação e Artes
		UFRJ	
		UFF	
81	UFES	UFSC	Projeto de Cooperação Institucional para Formação de Professores em Nível de Doutorado
82	UFES	UFMG	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
		UFSC	
83	UFV	UFMG	Projeto de Cooperação em Ensino e Pesquisa entre a UFRJ e a UFMG, na área de Clínica Veterinária - Formação de Doutores e Aperfeiçoamento de Métodos de Diagnóstico Clínico
84	UFV	UFSC	Projeto de Cooperação Interinstitucional para Formação de Professores
		UNB	
85	UFMG	UFSC	Programa de Cooperação entre UFMT/UFSC/USP-RP para Qualificação da Escola de Enfermagem da UFMG
		USP/RP	
86	UFLA	UFMG	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
		UNICAMP	Melhoria da Qualidade de Softwares para a Indústria Brasileira de Softwares Brasileiros
		UFPE	
		ITA	
87	UFLA	UFSCAR	Qualificação Profissional do Dae: uma Proposta Integrada para o Presente e o Futuro
		UFRRJ	
88	UFJF	UFMG	Imunologia, Doenças Infecto-Parasitárias
89	UFJF	UERJ	Cooperação em Saúde Coletiva
90	UFJF	UFF	Qualificação Docente em Educação no Campo Político do Trabalho-Educação
91	UFJF	UFRJ	Serviço Social, Política Social e Cidadania
92	UFJF	UFMG	Estudos Regionais e Locais
		UFF	
		USP	
		PUC/RS	
93	UFJF	UFMG	Projeto de Qualificação do Departamento de Matemática da UFJF
		UFRJ	
94	UFU	UNI-RIO	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
		UNICAMP	
95	UFU	UNICAMP	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
		UNICAMP	
		UFRGS	
96	UFU	UNICAMP	Projeto de Expansão Integrada da Pesquisa em Música do Departamento de Música e Artes Cênicas (Demac) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
		UFRGS	
97	UFU	UNICAMP	Projeto de Consolidação do Núcleo de Práticas Interpretativas em Música
98	UNIFAL	UNICAMP	Análise Química de Fármacos
99	UNIFAL	USP/RP	Enfermagem na Sistematização da Assistência

100	UFSJ	UNESP/USP	Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Fundamentos da Prática
		USP	
101	UFSJ	UFMG	Literatura e Outros Discursos: Construção de Memória e Identidade Cultural
102	UFSJ	UERJ	Programa de Capacitação dos Docentes do Departamento das Psicologia da Universidade Federal de São João Del Rei
		UFMG	
		PUC/SP	
103	FAMERP	USP/RP	Programa Institucional de Qualificação Docente do Curso de Graduação de Enfermagem da Famerp.
104	UFPR	UFRJ	Capacitação Docente e Incentivo à Pesquisa Interdisciplinar para Criação de Curso/Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal do Campus Palotina
		UEL	
		UEM	
105	UEL	UNESP/PP	Dinâmica Sócio-Espacial e Análise Ambiental em Escala Local e Regional
		USP	
		INPE	
106	UEL	USP	Desenvolvimento em Linguística Aplicada
		UFSC	
		PUC/SP	
		UFMG	
107	UEL	UFSC	Projeto Gerar
108	UEL	UNICAMP	Projeto Bellatrix - Consolidação do Grupo de Pesquisa de Redes de Computadores e Comunicação de Dados Dc/UEL
109	UEM	USP	Assistência Farmacêutica como Instrumento de Atenção à Saúde
		USP/RP	
110	UEM	UNESP/BOT	Determinação da Variabilidade Interanual do Atlântico Sudoeste e do Pacífico Equatorial Associada à Precipitação na Região Sul do Brasil
111	UEPG	UNESP/BOT	Métodos Quantitativos Aplicados à Gestão Agroindustrial
112	UEPG	UFSC	Projeto de Cooperação Textualidades Contemporâneas
113	UNICENTRO	UNICAMP	Saúde e Cultura Corporal da Criança e do Adolescente
114	CEFET-PR	UFPR	Sustentabilidade e Agrossistemas
115	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
116	UFPEL	UFRGS	Programa Conjunto de Pesquisa e Pós-Graduação em Medicina Veterinária Agronegócio e Desenvolvimento Regional
117	UNIOESTE	USP/ESALQ	
118	UNIOESTE	UNICAMP	Educação e a Formulação de Subsídios, Estudos e Avaliação em Políticas Sociais: uma Contribuição para o Desenvolvimento Regional
119	UNIOESTE	UFSC	Estudo da Ruptura de Concretos Reforçados com Armadura e com Fibras
		UFRGS	
120	UESC	UNICAMP	PQI na Área de Genômica Funcional
121	UFSC	UFRGS	Cooperação Institucional entre UFSC e UFRGS para Formação de Professores e Técnicos em Nível de Doutorado
122	UFSC	USP	O Incremento da Pesquisa sobre o Indivíduo no Processo de Viver do Ser Humano
		UNICAMP	
123	UFRGS	UFSC	Projeto do Departamento de Engenharia Elétrica
		UFMG	
124	UFRGS	USP/RP	Projeto de Cooperação em Pesquisa e Pós-Graduação

		USP/RP	
		UNIFESP	
125	UFPEL	UFRGS	Pensando e Fazendo Educação
		UNISINOS	
		UFSC	
		PUC/RS	
126	UFPEL	UFBA	Programa Conjunto de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
		UFRGS	
127	UFPEL	UFSC	Projeto de Cooperação para Doutorado em Enfermagem
128	UFSM	UFRJ	Qualificação dos Programas do Departamento de Enfermagem da UFSM
		UFSC	
129	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
130	UFSM	UFBA	Qualificação da Pós-Graduação, Pesquisa e Docência do Departamento de Ciências Administrativas do Centro de Ciências Sociais da UFSM
		UFMG	
		USP	
131	FURG	UFSC	Projeto de Cooperação em Pesquisa e Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde
132	FURG	UFMG	Projeto de Cooperação Institucional em Pesquisa e Pós-Graduação em Letras da FURG
		UNICAMP	
133	FURG	UFRGS	Cooperação Interinstitucional para Consolidação de Pesquisa e Pós-Graduação em Computação Aplicada à Tecnologia Oceanográfica na FURG
		UFSC	
134	UFMT	USP	Cooperação Acadêmica para Qualificação Docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
		PUC/RS	
135	UFMT	PUC/SP	Formação e Qualificação de Docentes e Pesquisadores para a Linha de Pesquisa em Educação e Psicologia
		USP	
		UNICAMP	
136	UFG	UNICAMP	Implicações da Noção de Sujeito nos Estudos sobre a Discursividade
137	UFG	UNB	Qualificação Docente em Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Política
		PUC/SP	
		UNB	
138	UEMS	UEM	Programa de Capacitação do Corpo Docente dos Cursos de Ciências Agrárias da Unidade de Ensino de Aquidauana - UEMS
		UNESP/JAB	
139	UNEMAT	UFRJ	Avaliação do Impacto de Substâncias Tóxicas Local sobre os Ecossistemas e seus Habitantes
		INPA	
		UFU	
140	UNEMAT	UFRGS	Projeto de Cooperação da Faculdade de Educação com a UFRGS
141	UNEMAT	UNICAMP	Programa de Qualificação de Docentes do Instituto de Linguagem - Lingüística
142	UNEMAT	USP	Estudos Comparados de Língua Portuguesa UNEMAT/USP/CAPES
143	UNEMAT	UFRJ	Estudos Sócio-Geográficos e Ambiental em Cáceres - MT
144	UFMT	UFMA	Cooperação Acadêmica entre UFMT/UFMA para Qualificação Docente do Departamento de Serviço Social
145	UFMT	FIOCRUZ	Consolidação da Saúde Coletiva
		USP	
146	UFMT	UFRJ	Transporte e Desenvolvimento Sustentado

147	UFMT	PUC/SP	Qualificação Docente para Linha de Pesquisa em Ensino de Ciências Matemáticas
148	UFMT	UNICAMP	Capacitação Docente do Curso de Nutrição da UFMT
		USP	
149	UNEMAT	USP/RP	Recursos Florísticos, Faunísticos e Etnoconhecimento em Diferentes Biomas Mato-Grossenses
		UFMT	
		UNESP/RC	
		UFG	
		UNB	
150	UFRRJ	UFRJ	Programa de Capacitação Docente do Departamento de Geociências
		USP	
151	UFAC	UFV	Qualificação de Docentes e Pesquisadores em Engenharia Aplicada, Teórica e Engenharia da Produção
		UNICAMP	

Total de projetos ativos:150

IES Origem: 53

IES Cooperantes: 48